

Hartmann, Jutta [Hrsg.]; Messerschmidt, Astrid [Hrsg.]; Thon, Christine [Hrsg.]  
**Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität**

*Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, 192 S. - (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft; 13)*



**Quellenangabe/ Reference:**

Hartmann, Jutta [Hrsg.]; Messerschmidt, Astrid [Hrsg.]; Thon, Christine [Hrsg.]: Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, 192 S. - (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft; 13) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170300 - DOI: 10.25656/01:17030

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170300>

<https://doi.org/10.25656/01:17030>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Queertheoretische Perspektiven auf Bildung

Jahrbuch  
Frauen- und Geschlechterforschung  
in der Erziehungswissenschaft

*Folge 13/2017*

*Redaktion*

Jürgen Budde  
Marita Kampshoff  
Astrid Messerschmidt  
Christine Thon

*Beirat*

Birgit Althans, Sabine Andresen, Robert Baar, Rita Casale,  
Bettina Dausien, Isabell Diehm, Hannelore Faulstich-  
Wieland, Susann Fegter, Edgar Forster, Edith Glaser, Jutta  
Hartmann, Carola Iller, Margret Kraul, Andrea Liesner,  
Martin Lücke, Susanne Maurer, Vera Moser, Inga Pinhard,  
Melanie Plößer, Annedore Prengel, Barbara Rendtorff,  
Anita Thaler, Katharina Walgenbach

Jutta Hartmann  
Astrid Messerschmidt  
Christine Thon (Hrsg.)

# Queertheoretische Perspektiven auf Bildung

Pädagogische Kritik der Heteronormativität

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2017 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

**ISBN 978-3-8474-2061-3 (Paperback)**  
eISBN 978-3-8474-1103-1 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)  
Lektorat: Christine Berberich  
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena  
Druck: paper & tinta, Warschau  
Printed in Europe

# Inhalt

## Einleitung

<i>Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt, Christine Thon</i> Zur Einführung .....	9
---	---

<i>Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt, Christine Thon</i> Queering Bildung .....	15
---	----

## Essay

<i>Susanne Luhmann</i> Pedagogies of Displacement: On Playing Indian, Gypsy Romanticism, and Growing Up Queer .....	31
---	----

## Kritik der Heteronormativität

<i>Juliane Noack-Napoles</i> „Geschlechtsidentität“ als elementarpädagogisches Bildungsziel – Eine queertheoretische Betrachtung .....	53
--	----

<i>Christine Riegel</i> Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ignoranz und Othering .....	69
---	----

## Queertheoretische Entwürfe

<i>Bettina Kleiner, Florian Cristobal Klenk</i> Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory .....	97
---	----

<i>Susanne Offen</i> Eindeutig uneindeutig – Popkulturelle Akteur_innen und Narrationen als Anknüpfungspunkte für die politische Bildung .....	121
--	-----

## *Inhalt*

### **Offener Teil**

*Christian Andersen, Susanne Tschida*

Geschlecht als Qualifikation im Elementarbereich?

Wider die Ein- und Fortführung der Kategorie Geschlecht

im elementarpädagogischen Professionalisierungsdiskurs ..... 141

### **Die Weite der Geschlechterforschung**

*Rita Casale*

Die Zärtlichkeit der Strenge:

Dissens als Beziehung zur Anderen ..... 155

*Elke Kleinau*

„Glauben Sie denn, daß es Ihnen gelingen wird,  
unschuldig oder unbescholten zu bleiben,  
wenn Sie fortfahren, Gouvernante zu sein?“

Sexualität als Versuchung und Gefahr

in einer Lehrerinnenautobiografie ..... 163

### **Rezension**

*Frauke Grenz*

Sammelrezension ..... 181

**Verzeichnis der Autor\_innen** ..... 191

# *Einleitung*





# Zur Einführung

*Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt, Christine Thon*

Queerness is ... an insistence on potentiality  
or concrete possibility for another world.<sup>1</sup>

Identität hat gegenwärtig Hochkonjunktur. Um sich in einer komplexen Welt einer natürlichen Ordnung zu vergewissern, scheint der Wunsch, Geschlecht eindeutig zu machen, im Umfeld des erstarkenden Rechtspopulismus zu einer Art Obsession geworden zu sein. Gegen eine vermeintliche „Gender-Ideologie“ und gegen die Aufklärung über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gehen Bürgerbewegungen auf die Straße.<sup>2</sup> Deren Beharren auf einer ausschließlich zweigeschlechtlichen heterosexuellen Ordnung bringt aber zugleich die Brüchigkeit einer Ordnung zum Ausdruck, die orientiert an einer ausschließenden Norm die gelebte Vielfalt verfehlt. Es ist die Sehnsucht nach eindeutigen Identitäten, die zur Naturalisierung jedweder Differenz verleitet und Geschlecht und Sexualität als biologisch beanspruchte Kategorien einsetzt. Dies soll Sicherheit garantieren in einer Welt der schwankenden sozialen Ordnungen, in der auch Normalitätsvorstellungen in Frage gestellt sind.

In unserem Call for Papers für das vorliegende Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft fragten wir daher: Worin liegen angesichts solcher Entwicklungen, Spannungen und Dynamiken die Herausforderungen für Pädagogik und Erziehungswissenschaft? Wie ist geschlechtliche und sexuelle Subjektbildung aus queerer bzw. heteronormativitätskritischer Perspektive zu verstehen? Wie verhandeln (nicht nur) junge Menschen, die sich als quer zu entsprechenden Anforderungen – bspw. als LGBT\*IQ – begreifen, Heteronormativität auf widerspenstige bzw. widerstän-

- 1 Muñoz, Jose Esteban (2009): *Cruising Utopia. The Then and There of Queer Futurity*. New York, S. 1.
- 2 Vgl.: Hark, Sabine / Villa, Paula-Irene (2015): *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: transcript.

dige Weise? Wie sind Angebote von Bildungsinstitutionen mit welchen Zielperspektiven und Inhalten zu begründen? Wie ist dabei bspw. auf vielfältige Erfahrungen und Ausgangsbedingungen einzugehen?

Über die Zusammenhänge von Geschlechterpolitik und pädagogischer Praxis hinaus fordert die queertheoretische Zurückweisung von Eindeutigkeit auch erziehungswissenschaftliche Theoriebildung heraus. Die Infragestellung binär codierter geschlechtlicher und sexueller Identitäten gibt Anlass, Prozesse von Bildung, Erziehung und Sozialisation als Prozesse im Spannungsfeld von Normalisierung und Widerständigkeit gegenüber heteronormativen Identifizierungen zu denken. Perspektiven von Veruneindeutigung gilt es daher auch systematisch bildungs-, erziehungs- und sozialisationstheoretisch einzuholen. Darüber hinaus sind mit einer intersektionalen Perspektive Wechselwirkungen mit weiteren sozialen Ungleichheitskategorien zu bedenken und antirassistische, (post)koloniale, disability- und/oder milieu- bzw. schichtbezogene Perspektiven aufzugreifen.

### *Zu den Beiträgen*

Mit einem einführenden Aufsatz argumentieren die Herausgeberinnen des vorliegenden Bandes – Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt und Christine Thon – mit Blick auf die Kategorien Geschlecht und Sexualität für eine differenz-reflexive kritische Bildung. Im Nachzeichnen wesentlicher Perspektiven der Queer Theory werden die Bedeutung einer pädagogischen Kritik der Heteronormativität sowie das öffnende Potenzial queertheoretischer Perspektiven auf Bildung herausgestellt. Das Subjekt der Bildung mehrfach dezentrierend, folgt ein „Queering Bildung“ einer identifizierungsskeptischen, veruneindeutigenden Perspektive und lokalisiert die Quellen von Kritik und Widerstand nicht nur im Subjekt, sondern ebenso in diskursiven Räumen wie sozialen Gefügen.

In ihrem *Essay* zu den ‚Pedagogies of Displacement‘ setzt sich *Susanne Luhmann* anhand zweier Fotografien aus ihrer Kindheit im Westdeutschland der 1970er Jahre mit Fragen zur Subjektformation an der Schnittfläche heteronormativer und rassifizierter Konstitutionsbedingungen auseinander. Zugleich öffnet sie den Blick auf eine verleugnete/nichtanerkannte *racialized queerness of childhood*. Darin, wie Geschlecht mit den abgelichteten Karnevals Kostümen an- und ausprobiert wird, erkennt sie eine Performativität von Widersprüchen. Im Zusammenhang mit breiteren historischen, sozialen und politischen Konfliktlinien betrachtet stehen diese für ein konflikthafte Wissen. Im Prozess der Subjektconstitution werden aus sexualisierenden, rassifizierenden und ethnizierenden Machtverhältnissen erwachsene psychische Dilemmata und Ambivalenzen ausagiert. Technologien des Vergessens tragen zur Formierung weißer Subjektivität bei. Die insbesondere deutsche Begeisterung für alles Indische ordnet Luhmann in einen Komplex der Ignoranz gegenüber kolonialer

Geschichte ein. Im romantisierenden Antiziganismus, der ebenso wie die Indianer-Begeisterung die Gewaltgeschichte verdrängt, sieht sie die melancholische Sehnsucht nach einer unschuldigen nationalen Identität. Aus beiden Mustern ergibt sich eine rassistische Melancholie, die es ermöglicht, die Kategorie der Rasse in spielerischen Maskeraden harmlos erscheinen zu lassen. Luhmann plädiert für eine Pädagogik, die lehrt, Mechanismen der Verdrängung und Verleugnung zu erkennen und Bedingungen dafür zu schaffen, die kollektiven Implikationen anhaltender Gewalt und Ungerechtigkeit zu untersuchen.

Der *Thementeil* des Jahrbuchs beginnt mit zwei Beiträgen, die eine *kritische Perspektive auf Heteronormativität* in pädagogischem Kontext entfalten. Wie Geschlechteridentität als ein elementarpädagogisches Bildungsziel hergestellt und als Normalisierungspraktik eingesetzt wird, analysiert *Juliane Noack Napoles* anhand der in den Bundesländern geltenden Bildungspläne. Sie zeigt auf, wie *sex* und *gender* in den untersuchten Dokumenten unhinterfragt unterschieden und zugleich als identisch hervorgebracht werden. Indem Geschlecht biologisch begründet, geschlechtssensible Erziehung als eine Gleichberechtigung ‚der beiden‘ Geschlechter verstanden und auf die geschlechtsneutrale Personenbezeichnung ‚Kinder‘ verzichtet wird, bringen die Bildungspläne Geschlecht als Zweigeschlechtlichkeit hervor. Sie fordern auf, *gender* in einer normativen Weise als Geschlechterdifferenz zu berücksichtigen, die eine Identifikation mit dem zugewiesenen Platz innerhalb der heteronormativen Ordnung vertieft. So zielen die Bildungspläne auf eine Vergewisserung über die eigene Geschlechtsidentität, deren Struktur heteronormativ vorgegeben ist und identitätslogisch reproduziert wird.

Mittels welcher Mechanismen *queere* Familienkonstellationen in erziehungswissenschaftlicher und sozialpädagogischer Fachliteratur und Familienforschung ignoriert oder über Formen eines heteronormativen *Otherings* zu besonderen Anderen gemacht werden, untersucht *Christine Riegel* in ihrem Beitrag. Dort, wo *queere* Familien thematisiert werden, deren Pluralität aber ausgespart bleibt, werden einer ethnisierenden und rassialisierenden Sichtweise folgend *queere* Lebensweisen bei Menschen mit Migrationsgeschichte unsichtbar gemacht oder das Akronym LGBTI\* verkürzend ausschließlich auf Konstellationen gleichgeschlechtlicher Paare mit Kind fokussiert. Anhand eines Interviews mit einer transidentitären Eltern-Person zeichnet Riegel deren widersprüchliche Erfahrungen im schulischen Kontext nach, die von freundlich artikuliertem Desinteresse, entpolitisierter Ruhigstellung und Dethematisierung von Diskriminierungserfahrungen gekennzeichnet sind. Die Autorin plädiert für eine differenzierte Betrachtung von Familie, die die verschiedenen Dimensionen von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen in deren Verschränkung berücksichtigt.

Die beiden folgenden Artikel des Thementeils wenden sich *queertheoretischen Entwürfen von Bildung* zu. Anknüpfend an die Untersuchung von Mechanismen der Normalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlich-

keit in Konzepten zur Entwicklung von Genderkompetenz im (schul-)pädagogischen Kontext arbeiten Bettina Kleiner und Florian Klenk heraus, wie das in den Konzepten dargelegte geschlechtertheoretische Wissen zugleich im Widerspruch zu den für konkrete Handlungssituationen eingebrachten Geschlechterkonzepten steht. Diese folgen eher unterkomplexen alltagstheoretischen Annahmen und entbehren der Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen ebenso wie eines Irritationspotenzials. Kleinert und Klenk problematisieren das dem Begriff der Genderkompetenz zugrundeliegende individualisierende wie instrumentalisierende Versprechen, durch Genderkompetenz könne ein Mangel an Reflexions- und Handlungskompetenz sowohl beim pädagogischen Fachpersonal als auch bei dessen Adressat\_innen ausgeglichen werden. Mit dem Begriff der *Genderkompetenzlosigkeitskompetenz* entwickeln sie demgegenüber Vorschläge für eine erweiterte Form einer gender- und differenzreflexiven Professionalisierung. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sie – strukturelle Ungleichheiten und pädagogische Handlungsungewissheiten bezüglich Geschlecht in Rechnung stellend – die widersprüchlichen Effekte des eigenen pädagogischen Handelns reflektiert und Geschlechternormen ebenso wie die pädagogische Verstrickung mit Differenzverhältnissen in einer theoriepraxisreflektierenden Weise diskutiert.

Anhand einer Unterrichtssequenz zur Politik in der beruflichen Bildung fragt Susanne Offen danach, welches Angebot eine geschlechterreflexive, *queere* politische Bildung bildungsbenachteiligten Jugendlichen machen kann. In einer Berufsschulklasse für Hotel- und Restaurantfachleute geht es im Politikunterricht um das Thema „Frauen, Männer und Geschlechterarrangements – ist das heute noch von Bedeutung?“ Die Autorin diskutiert, wie der Zugang zum Themenfeld biografische und soziale Positionierungen der Schüler\_innen in Bezug auf Geschlechter und Sexualitäten beeinflusst. Nicht für alle ist ein souveränes Spiel mit gesellschaftlichen Codierungen möglich. Was hält eine *queere* politische Bildung für Jugendliche bereit, die nicht von gesellschaftlichen Pluralisierungs- und Individualisierungsprozessen profitieren? Geschichten aus Kunst und Popkultur verwendet Offen als Anknüpfungspunkte für eine Diskussion der Jugendlichen über eigene Spielräume im Umgang mit geschlechtlichen und sexuellen Ordnungsmustern im Alltag.

Wenn auch nicht dezidiert *queer*theoretisch ausgerichtet, erörtert der Beitrag des *offenen Teils* Debatten zur Kategorie Geschlecht in einer Weise, die heteronormative Implikationen vorherrschender Argumentationsmuster mit dynamisierender Wirkung überschreitet. Wie der Topos des „fehlenden Vaters“ in einer psychoanalytisch inspirierten und auf die pädagogische Praxis ausgerichteten Männerforschung zu einer Retraditionalisierung der Geschlechterverhältnisse im Kindergarten beiträgt, problematisieren Christian Andersen und Susanne Tschida. Anhand ausgewählter Positionen aus der Elementarpädagogik zeigen sie, wie aus der Problembestimmung einer Feminisierung der Pädagogik die Notwendigkeit männlicher Erzieher abgeleitet und dabei impli-

zit eine natürliche Zweigeschlechtlichkeit postuliert wird. Diversität wird von einer Erhöhung des Männeranteils erwartet, ohne andere Differenzdimensionen einzubeziehen. Die Autor\_innen plädieren für ein alternatives, geschlechterreflexives Professionsverständnis, das sich von einer naturalisierten Identität von Geschlecht verabschiedet.

Aus Anlass des 65. Geburtstages von Barbara Rendtorff enthält der folgende Abschnitt zwei Beiträge aus bildungsphilosophisch und bildungshistorisch inspirierter Geschlechterforschung. Ausgehend von der Erinnerung an Begegnungen mit Barbara Rendtorff problematisiert *Rita Casale* das Verhältnis von Dissens und Differenz und die damit verbundenen Veränderungen im Verständnis von Kritik. Mit Irigaray erinnert sie an die Bedeutung sexueller Differenz als Erfahrung der Alterität des Anderen und geht auf die „Geste der Zärtlichkeit“ ein, die Begegnungen ohne Objektivierung des Anderen ermöglicht. Anhand einer Erzählung einer zwischen mehreren europäischen Ländern reisenden deutschen Erzieherin aus dem Jahr 1861 rekonstruiert *Elke Kleinau* die Schilderung von Arbeitsverhältnissen und darin eingebundenen sexuellen Erfahrungen. Die ansonsten weitgehend verschwiegenen Dimensionen von Körperlichkeit und Sexualität werden hier relativ offen geschildert, was verschiedene Fragen nach Autor\_innen- und Leser\_innenschaft aufwirft. Kleinau ordnet die Erzählung in einen nationalen Diskurs ein, der darauf zielt, deutsche Erzieherinnen in deutschen Kindergärten einzusetzen anstatt sie im Ausland sittlichen Gefahren auszusetzen. En passant wird dabei der Kindergarten als seriöser Arbeitsplatz für Mädchen und junge Frauen in Preußen eingeführt.

Der Band schließt mit einer Sammelrezension zu zwei Bänden, die den Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Schule und Lehramtsausbildung thematisieren. *Frauke Grenz* stellt zum einen den von Sarah Huch und Martin Lücke (2015) vorgelegten Band *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*<sup>3</sup> und zum anderen das von *Juliette Wedl* und *Annette Bartsch* (2015) herausgegebene Buch *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*<sup>4</sup> vor. Deren Unterschied liegt v.a. in der intendierten Schwerpunktsetzung. Im erstgenannten Band richtet sich der Fokus auf sexuelle Vielfalt, im zweiten auf Gender, gleichwohl die Beiträge beider Bücher sich mit beiden Themenkomplexen auseinandersetzen. Größere Unterschiede stellt Grenz zwischen den einzelnen Beiträgen der beiden Bände fest. In beiden finden sich sowohl Beiträge, die Heteronormativitätskritik propagieren und dekonstruktive Perspektiven eröffnen, wie auch Beiträge, die ein entsprechendes Potential in ihren praktischen Zugängen verkennen.

3 Huch, Sarah / Lücke, Martin (Hrsg.) (2015): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript.

4 Wedl, Juliette / Bartsch, Annette (Hrsg.) (2015): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript.



# Queering Bildung

*Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt, Christine Thon*

Das in den letzten Jahren verstärkte Eintreten von Pädagogik als Wissenschaft und Praxis dafür, Differenzen bewusst zu machen und für einen sensiblen Umgang mit Verschiedenheit in Bildungsprozessen zu sorgen, erweist sich als ambivalent. Auch wenn geschlechts- bzw. differenzneutrale Perspektiven keine Alternativen darstellen, besteht bei geschlechts- und differenzsensiblen Ansätzen die Gefahr, im Eingehen auf Unterschiede diese nicht nur zu reproduzieren, sondern sie zugleich identitär festzuschreiben. Eine die Kategorie Geschlecht nicht affirmierende, sondern reflektierende Bildungsarbeit ist deshalb konzeptionell darauf angewiesen, Geschlechterpositionen als relationale, als in einem sozialen und kulturellen Beziehungsgeflecht entstandene, erkennbar zu machen und dynamisch zu halten. In politischen und pädagogischen Handlungsfeldern, in denen sich ‚Gender‘ von einer kritischen Kategorie zu einer normativen Aufforderung entwickelt hat, ‚Geschlechterdifferenzen‘ zu berücksichtigen, droht der kritische Gehalt des Begriffs *Gender* demgegenüber immer wieder verloren zu gehen. Greift der pädagogische Geschlechterdiskurs lediglich Geschlechterdifferenzen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen auf, bringt er dieselben hervor, anstatt deren Konstruktionsprozesse zu reflektieren. Über eine „Unsichtbarmachung von geschlechtlichen/sexuellen Grenzgängern“ (Schütze 2010: 69) hat er darüber hinaus Teil an der kulturellen Produktion von Normalität und Abweichung.

Während Erkenntnisse der *Queer Theory* in den Sozial- und Kulturwissenschaften seit Anfang der 1990er Jahre breit diskutiert werden, finden sich *queer*theoretisch inspirierte Perspektiven auf Bildung in den Erziehungswissenschaften in den 1990er und frühen 2000er Jahren im deutschsprachigen



Raum zunächst nur vereinzelt.<sup>1</sup> Ende der 1990er Jahre widmete sich die Jahrestagung der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der DGfE einer ersten Auseinandersetzung mit der „Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht in der Erziehungswissenschaft“ (Lemmermöhle u.a. 2000: 7).<sup>2</sup> Im weiteren Verlauf der Debatte werden Impulse der *Queer Theory* zunehmend aufgegriffen, auf pädagogische Forschungs- und Handlungsfelder angewendet und weiter ausbuchstabiert. *Queere* Perspektiven fließen nicht nur in die theoretische Erörterung der Verfasstheit von Geschlecht ein,<sup>3</sup> sondern werden auch in kritische Praxisreflexionen und -konzeptionen einbezogen<sup>4</sup> sowie als *sensitizing concept* in empirischen Untersuchungen sozialer und kultureller Praktiken aufgegriffen.<sup>5</sup> (Hartmann 2012: 154)

*Queer* steht für eine identitäts- und machtkritische Auseinandersetzung mit den die Subjektgenese, Identitätsbildung und Lebensfähigkeit der Individuen wesentlich bedingenden Differenzlinien von Geschlecht und Sexualität. Die Studien der Philosophin Judith Butler stellen die hiezulande wohl am meisten diskutierten Texte im Rahmen der *Queer Theory* dar. Mit der Bearbeitung von drei für die Konstitution des geschlechtlichen Subjekts relevanten Ebenen – denen des Körpers, der Handlung und der Psyche – sensibilisiert Butler für die materialisierende Wirkkraft der heterosexuellen Matrix, die paradoxe Gespaltenheit der über die Performativität der Geschlechtsidentität gegebenen kritischen Handlungsfähigkeit sowie für den über seine psychische Organisation gegebenen prekären Charakter des Subjekts (vgl. Hartmann 2012: 155). Entsprechend fassen *queer*theoretische Untersuchungen Geschlecht als ein Tun, das über Sozialität bedingt und ebenso wie Sexualität an die Wirkkraft „soziale[r] Normen, die unsere Existenz bestimmen“ (Butler 2009: 10), gebunden ist. Geschlecht und Sexualität werden als Aktivität begriffen, die weder ausschließlich wissentlich vonstattengeht und damit unvermittelt als eine Art souveräne Wahl in der Macht der Subjekte läge, noch einfach als aus sich heraus verlaufend verstanden werden kann. Insofern erscheinen Geschlecht und Sexualität als „eine Praxis der Improvisation im Rahmen des Zwangs“ (ebd.: 9).

- 1 Fritzsche u.a. 2001; Hartmann 1998, 2002; Luhmann 1998, 2001; Tervooren 2000, 2001.
- 2 Die Relevanz der Kategorie Geschlecht für das Subjekt erörternd, nehmen viele Beiträge auf das Theorieprogramm von Judith Butler als einer der zentralen Theoretiker\_innen und Impulsgeber\_in der *Queer Theory* Bezug; einige abgrenzend (vgl. z.B. Hopfner 2000; Kahlert 2000; Rendtorff 2000), einige dieses auf pädagogische Forschungs- und Handlungsfelder anwendend und weiterentwickelnd (vgl. z.B. Hartmann 2000; Smykalla 2000; Tervooren 2000).
- 3 Bspw. Hartmann 1998/2007, 2000; Tervooren 2000, 2001, 2004; Heinrichs 2001; Luhmann 2001, 2004; Hartmann 2001, 2002, 2004a; Tuider 2004a, b; Plößer 2005; Tervooren 2006; Ortner 2007; Walgenbach u.a. 2007; Hartmann 2009; Maxim 2009; Schütze 2010.
- 4 Bspw. Luhmann 1998; Schroeder 1999; Howald 2001; Stuve 2001; Hartmann 2004b, c; Timmermanns 2003, 2004; Thurnher 2008; Timmermanns/Tuider 2008; Betrifft: Mädchen 2009; Busche u.a. 2010.
- 5 Bspw. Fritzsche 2003/2011; Hackmann 2003; Arbeitsgruppe „Gender“ 2004; Tervooren 2006.

Das Erkenntnisinteresse der *Queer Theory* folgt dem dekonstruktiven Paradigma, dem entsprechend Begriffe auf das verweisen, was sie nicht ausdrücken, Identität folglich nicht ohne Differenz zu denken ist. Somit richtet sich dieses Erkenntnisinteresse nicht nur auf die Differenzen zwischen den Subjekten und soziale Differenzkategorien, sondern vielmehr auch auf die relationalen Differenzen innerhalb der einzelnen Kategorie und in jedwedem Subjekt. Das Interesse gilt dem Verdrängten und Unterdrückten, dem konstitutiven Außen. Damit werden Vorstellungen von Identitäten als Entitäten durchkreuzt. *Queeren* Perspektiven folgend markiert Differenz nicht länger einen definierbaren Unterschied, sondern mit der machtvollen diskursiven Vermittlung auch die konstitutive Verflechtung des Einen mit dem Anderen und somit die Widersprüchlichkeit wie das Nichtidentische des Subjekts (vgl. auch Luhmann in diesem Band).

Entsprechend steht *queer* in den Sozial- und Kulturwissenschaften für eine theoretische Ausrichtung, die gängige Normalitätsvorstellungen von Geschlecht und Sexualität auf deren machtvolle Konstruktion hin analysiert. *Queer*theoretische Perspektiven untersuchen Machtmechanismen, die Identitäten zuordnen, anordnen und kontrollieren, und verstehen Prozesse der Identifizierung als zu befragende Voraussetzungen von Identität. Den gängigen Ordnungsmechanismen nicht länger verhaftet, entnaturalisieren und entnormalisieren *queere* Perspektiven Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität. Sie betonen die Performativität jedweder Geschlechteridentität, um deren Macht zu relativieren und die Bedingungen ihrer Durchsetzung sichtbar zu machen. Sie analysieren Beziehungen zwischen etablierten und marginalisierten Zugehörigkeiten, um die darin wirkenden Normalisierungspraktiken nachvollziehbar zu machen und sich von diesen nicht (weiter) dominieren zu lassen. *Queere* Perspektiven lassen Risse in der dominanten Ordnung als Umsetzungen von Entunterwerfung sichtbar werden, verweisen auf offene Möglichkeitsfelder des Geschlechtlichen und erarbeiten „ein neues, legitimierendes Lexikon für die Geschlechterkomplexität“ (Butler 2002: 6). So werden Geschlechter sichtbar, die zwar schon seit geraumer Zeit gelebt werden, die in den gängigen Begriffen, die beanspruchen die Wirklichkeit zu repräsentieren, bislang jedoch keine Berücksichtigung finden. *Queeren* Perspektiven folgend erweist sich auch Begehren als nicht kategorisierbar, entzieht es sich der zweigeschlechtlichen Ordnung wie den vorherrschenden Mustern einer hierarchisierenden Festschreibung von Hetero- oder Homosexualität.

## 1 Pädagogische Kritik der Heteronormativität

*Queer Studies* problematisieren mit dem Begriff der Heteronormativität die normative Herstellung einer heterosexistischen Ordnung – einer gesellschaft-

lichen Ordnung also, in der Geschlechter innerhalb einer zweigeschlechtlich-heterosexuellen Matrix hervorgebracht, Geschlechtsidentitäten als kohärent entworfen, Geschlechterverhältnisse ausschließlich in Beziehungen zwischen ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ repräsentiert und weitere geschlechtliche und sexuelle Identitäten marginalisiert bzw. auf binär-hierarchisierte Kategorien wie die von ‚homosexuell‘ vs. ‚heterosexuell‘ reduziert werden.

Seit den 2010er Jahren hat sich in bildungspolitischen Kontexten die Rede von „geschlechtlicher und sexueller Vielfalt“ eingebürgert. Dieser leicht misszuverstehende Topos ist kaum theoretisch fundiert und nicht zwangsläufig identitäts- und machtkritisch ausgerichtet. Hinter und neben den akademischen Entwicklungen stehen Akteur\_innen sozialer Bewegungen, die die identitätskritische Perspektive der *Queer Theory* nicht immer teilen und zum Teil auch mit – nicht nur strategisch eingesetzten – Essentialisierungen arbeiten. Sie thematisieren die Erfahrungen von Marginalisierung und wenden sich gegen Nichtrepräsentation wie gegen rechtliche und soziale Diskriminierung. Sie machen darauf aufmerksam, wie an vielen Orten der Welt, auch in Europa, geschlechtlich und sexuell Marginalisierte der Stigmatisierung und Benachteiligung sowie gewaltsamen Übergriffen ausgesetzt sind. Diese verschiedenen Strömungen berücksichtigend, steht Heteronormativitätskritik für ein sozial- und kulturwissenschaftliches wie auch für ein gesellschaftspolitisches Projekt. Heteronormativitätskritik macht auf die Geschichte und Wirkung von Ordnungen der Unterscheidung aufmerksam und ist Teil jener sozialen Bewegungen, die diese Ordnungen verändert haben und weiter zu verändern beabsichtigen.

Da in Schule und außerschulischer Bildungsarbeit oder in Erwachsenenbildung und Beratungseinrichtungen Vorlagen für individuelle Selbstverständnisse wie bspw. das Identitätskonzept der sexuellen Orientierung vermittelt werden, sind Bildungsinstitutionen immer mit verantwortlich für die Wirkungen der Geschlechterordnungen. Normative Setzungen demokratischer oder die Gleichberechtigung fördernder Bildung tragen einerseits dazu bei, institutionelle Diskriminierungspraktiken auszublenden. Andererseits fordern sie das Bildungssystem zu zeitgemäßen Öffnungen heraus, die jedoch nicht unwidersprochen bleiben. Dass die „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ Eingang in die schulischen Bildungspläne finden soll, hat bspw. im Jahr 2014 zahlreiche Eltern dazu bewogen, auf die Straße zu gehen, um gegen die sogenannte ‚Gender-Ideologie‘ und eine vermeintliche ‚Umerziehung‘ zu demonstrieren. Populistische Gruppierungen in Deutschland und Europa wenden sich aggressiv gegen die Repräsentation und Legitimation homosexueller Lebensformen und gegen deren rechtliche Gleichstellung. Verteidigt werden die Eindeutigkeit geschlechtlicher Identität und die Ordnung der heterosexuellen Familie im Namen einer vermeintlich natürlichen Ordnung.

Die Naturalisierung von Differenz erweist sich als ein begleitendes Merkmal verschiedener Diskriminierungspraktiken. Dabei wird das verächtliche Sprechen über andere zur Selbstvergewisserung eingesetzt, und fremd ge-

machte Andere werden als Gruppe überhaupt erst konstituiert. Zugleich scheint das Unbehagen an der eigenen Unterwerfung unter die dominierenden Identitätsordnungen eine Aggression gegen gelebte Abweichungen und damit gegen die realisierten Möglichkeiten zu erzeugen, den Horizont geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen auszudehnen. Wie sonst ließe sich die trotz zunehmender öffentlicher Präsenz und prominenter *Outings* immer noch vorhandene Gewalt und Diffamierung von gleichgeschlechtlichen Beziehungen, trans\*geschlechtlichen Existenz- und *queeren* Lebensweisen erklären? Was Didier Eribon für die soziale Positionierung von Schwulen und Lesben seiner Generation in Frankreich beschreibt, gilt auch an vielen anderen Orten für fremd gemachte und als abweichend markierte, zu Gruppen erklärte Einzelne: Sie geraten „in einen Zustand der Minderwertigkeit und der Verunsicherung“ (Eribon 2016 [2009]: 212). Ihre Verletzungsoffenheit, die sich durch die Nichtzugehörigkeit zur dominanten Mehrheitsgesellschaft ergibt, steigt mit dem Ausmaß des verachtenden und diffamierenden Sprechens. Zugleich kommt in der Tendenz zur Vereindeutigung geschlechtlicher und sexueller Identität eine Sehnsucht nach Sicherheit zum Ausdruck: sich selbst in einer biologisch gegebenen Identität zu vergewissern und Uneindeutigkeiten ausschließend auch das Soziale biologisch zu strukturieren.

Solange diesen Ordnungen nicht explizit widersprochen wird, werden dominierende Identitätsordnungen in der Pädagogik reproduziert. Eine pädagogische Kritik der Heteronormativität stellt demgegenüber einen wissenschaftlich fundierten Einspruch gegen diese Ordnungen, gegen unhinterfragte Identifikations- und Begehrensmuster und gegen die Ausgrenzung derer dar, die diesen Mustern nicht folgen. Eine selbstkritisch gewendete Heteronormativitätskritik betrifft auch die kritischen Artikulationen selbst. Sie wird zu einer immanenten Kritik, wenn die eigenen Überzeugungen daraufhin überprüft werden, wofür sie sich ggf. vereinnahmen lassen. Das Einklagen von Toleranz gegenüber als abweichend betrachteten Geschlechtern und Sexualitäten realisiert noch lange nicht den Anspruch einer Kritik von Hierarchisierung und Kategorisierung. Im Gegenteil kann dieses Einklagen sehr funktional werden für einen neoliberalisierten Bildungsmarkt, der jede Differenz verwertet und deshalb begrüßt. Erst die Störung der Differenzordnung legt eine Spur zu einer Pädagogik, die sich der Gewalt der identifizierenden Praktiken bewusst ist.

## **2 Queertheoretische Perspektiven auf Bildung**

Verstehen wir Erkenntnis und Kritik als zentrale Parameter von Bildung, ist Pädagogik herausgefordert, ein erweitertes Themenspektrum zu Geschlecht und Sexualität ins Auge zu fassen, das das hegemoniale Geschlechtersystem mit dessen heteronormativer Struktur reflektiert sowie einen Beitrag dazu leis-

tet, verworfene Geschlechtlichkeiten und Sexualitäten anerkennbar werden zu lassen. Es macht einen bedeutenden Unterschied, ob in geschlechtsreflektierenden bzw. feministischen Bildungstheorien und -konzeptionen *gender*theoretisch von einer ‚Unterscheidung von *sex & gender*‘, von einem in sozialen Interaktionen konstruierten ‚*doing gender*‘ und der Möglichkeit eines partiellen Zurücktretens von Geschlecht im ‚*undoing gender*‘ (vgl. kritisch Kleiner und Klenk in diesem Band) oder von ‚*sex & gender* als sozialer Konstruktion‘ ausgegangen wird. Im letztgenannten Falle findet sich die Geschlechterkategorie immer in Relationen mit Gendernormen. ‚*Sex*‘ wird als ‚*always already gender*‘ berücksichtigt sowie durch *desire* als strukturierte Begehrenskategorie ergänzt. Denn gilt Geschlecht in feministischer Pädagogik und erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung schon seit den 1970er Jahren als soziale Kategorie (*gender*), so ist mit der *queeren* Analyse des hervorgerufenen Charakters von Geschlecht *erstens* eine deutliche Absage an eine wie auch immer als natürlich gedachte Basis der Geschlechtlichkeit gegeben. Damit werden auch die Teile von Geschlecht (*sex*) entnaturalisiert, die im feministischen Kontext noch weithin als biologisch-anatomisch gegeben angenommen werden. Durch die Rekonstruktion des normierenden Gehalts von Geschlecht als *sex & gender* und dessen machtförmiger Vermitteltheit ist *zweitens* Zweigeschlechtlichkeit und damit die Einteilung von Menschen in eindeutig voneinander unterscheidbare Gruppen von Frauen und Männern bzw. von Mädchen und Jungen grundlegend in Frage gestellt. *Drittens* eröffnet erst die Analyse der Verwobenheit von Geschlecht und Sexualität die Erkenntnis, wie über die heterosexuelle Matrix vermittelt nicht nur Zweigeschlechtlichkeit stabilisiert, sondern entlang der Norm der Heterosexualität auch heterosexuelles Begehren naturalisiert wie privilegiert wird (vgl. Hartmann 2012: 170f.).

Perspektiven der *Queer Theory* werden selbst zunehmend kritisch bspw. aus postkolonialer und ethnisierungskritischer Perspektive diskutiert (Castro Varela / Rodríguez 2000; Castro Varela / Dhawan 2005; Erel et al. 2007). Die Einordnung geschlechtertheoretischer Konzepte in einen größeren Zusammenhang herrschaftskritischer Analysen fordert auch Christine Klappeer ein, wenn sie vor einer „methodologischen und politischen Verengung des Konzeptes der Heteronormativität“ warnt (Klappeer 2015: 26). Sie betrachtet Geschlechterkonzepte in ihrer Verwobenheit mit der Geschichte der Aufklärung, der Nationalstaaten und der globalen Ungleichheitsstrukturen. Um „Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept“ zu stärken, erinnert sie an das umfangreiche feministische und lesbisch-feministische Archiv mit den bereits in den 1980er Jahren formulierten Positionen von Audre Lorde, Monique Wittig und Adrienne Rich, die Gewalt gegen Frauen in Zusammenhängen von Heterosexualität, Rassismus und Klassenungleichheit reflektiert und dagegen interveniert haben (vgl. ebd.: 31).

Diese weit ausgreifende Kritik moderner gesellschaftlicher Machtverhältnisse trifft die Pädagogik im Zentrum ihrer immanenten Machtproblematik, die

lange verdrängt worden ist. Sie macht darauf aufmerksam, wie das Subjekt der Bildung in Abhängigkeiten und Unterwerfungsstrukturen zu denken ist. Wenn Subjektivierung nun aber niemals losgelöst von sozialen Identitäts- und Ordnungskategorien erfolgt und wenn Bildung als eine Macht begriffen werden kann, die „die Durchsetzung einer spezifischen Form der Subjektivierung“ (Ricken 2006: 24) ermöglicht, dann sind Subjekte weniger als Ausgangspunkt denn vielmehr als Effekt von Bildungsprozessen zu verstehen. Zentral auf das Subjekt zielend, stecken pädagogische Diskurse „den Bereich des Denk- und Lebbar ab“ (Villa 2008: 149). Pädagogik ist an der Konstruktion und Dekonstruktion von Differenzen beteiligt und hat sich (selbst)kritisch (eigenen) Mechanismen rigider wie subtiler Heteronormativität zuzuwenden.

### **3 Bildung gegen Vereindeutigung**

Die Analyse machtvoller Subjektivierungsprozesse innerhalb pädagogischer Ordnungen, die einen Zwang ausüben, sich in einer bestimmten Weise als Subjekt hervorzubringen (vgl. Ricken 2006: 339) und sich selbst zu vereindeutigen, fordert einen Blick auf die Widerständigkeit von Subjekten heraus. Einer der Ausgangspunkte subjekttheoretischer Überlegungen ist die Beobachtung, dass mit Macht Widerstand einhergeht (vgl. z.B. Foucault 1994: 256ff.). Wenn daraus nicht ein Fehlschluss gezogen wird, der dem Subjekt als solchem in re-essentialisierender Weise ein vorgängiges Widerstandspotenzial zuschreibt, sondern der Frage nachgegangen wird, wie sich Widerständigkeit subjekttheoretisch denken lässt (vgl. Balzer/Ludewig 2012, Meißner 2010, Thon 2016), eröffnen sich auch neue Perspektiven auf Bildung. Mit der Analyse machtvoller pädagogischer Ordnungen und ihrer subjektivierenden Wirkungen verbindet sich dann die Frage, wie insbesondere Bildung in einer Weise gedacht werden kann, die Widerständigkeit und Kritik im Rahmen von Subjektivierung integriert.

Dafür sind Queer Studies ein bedeutender Ausgangspunkt empirischer und theoretischer Erkundungen. Sie fokussieren nicht nur auf die Hervorbringung von Subjektivität im Zuge der Aktualisierungen heteronormativer Ordnungen und hegemonialer Identitätsangebote, sondern auch darauf, wie diese – aus welchen Gründen und in welchem Umfang auch immer – zurückgewiesen oder unterlaufen werden. Wie werden als ‚abweichend‘ verworfene Positionen trotz der Hegemonie einer heteronormativen Ordnung eingenommen? Wie wird Verweigerung von Eindeutigkeit angesichts von Identifizierungszwängen dennoch gelebt? Wie entstehen unübersehbare Bewegungen der Veruneindeutigung?

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist es unerlässlich, die Frage nach Widerständigkeit, die damit gestellt wird, mit der Frage nach Bildung zu verbinden.

Derzeit schließen erziehungswissenschaftliche Debatten hier häufig an Judith Butler an. Widerständigkeit lässt sich insbesondere mit ihrer Konzeptualisierung der Handlungsfähigkeit des Subjekts theoretisieren. Diese wird bei Butler weder im Subjekt selbst lokalisiert noch als Opposition zu diskursiven Ordnungen konstruiert. Die Handlungsfähigkeit eines Subjekts beruht zunächst auf der Aktualisierung von diskursiv vorgegebenen Normen, diese sind jedoch auch selbst auf ihre wiederholte Zitation und Aufführung angewiesen. Mit Derrida verweist Butler hier also auf die Iterabilität der Zeichen und leitet Handlungsfähigkeit auch von der Möglichkeit der Resignifikation ab. „Mit der Handlungsfähigkeit als Umdeutung (*resignification*) ist daher bei Butler die *Fähigkeit eines Subjekts* gemeint, *in der Wiederholung eine Norm oder eine Anrufung* nicht nur von Neuem aufzurufen, sondern sie zugleich *zu verschieben bzw. zu variieren*“ (Balzer/Ludewig 2012: 102; Herv. i. O.). Uneinigkeit besteht in der Diskussion v.a. darüber, ob Resignifikationen als eine gezielt eingesetzte Strategie gesehen werden können oder ob sie sich aus der Fehleranfälligkeit des Zitierens von Normen ergeben, durch die sich – unintendiert – Grenzen verschieben und neue Spielräume eröffnen können (vgl. Balzer/Ludewig 2012: 102 ff.).

Die bildungstheoretische Rezeption der Butlerschen Subjekttheorie (vgl. z.B. Koller 2012; Rose 2012) hat sich unterdessen jedoch weitgehend von ihrem heteronormativitätskritischen Ausgangspunkt und queeren Perspektiven abgelöst. Eine Verbindung von heteronormativitätskritischen und bildungstheoretischen Zugängen und Fragestellungen leisten bislang nur wenige Arbeiten (z.B. Hartmann 2012, 2013; Heinrichs 2001; Kleiner 2015). Bettina Kleiner (2015) verknüpft in ihrem bildungstheoretischen Entwurf Kollers Konzept transformatorischer Bildungsprozesse mit der Subjekttheorie Butlers. In ihrer empirischen Studie rekonstruiert sie in biographischen Erzählungen queerer Jugendlicher „Bildungsprozesse im Rahmen heteronormativer Geschlechterverhältnisse“, die „manchmal mit der Entfaltung widerständiger Handlungspotenziale (Resignifizierungen) zusammen[fallen]“. Häufig bestehen sie jedoch auch in „stillen Perspektivverschiebungen [...], die auf eine Distanznahme von – oder Immunisierung gegen – Geschlechternormen hinweisen“ (Kleiner 2015: 354). Deutlich besteht sowohl aus geschlechtertheoretischer wie aus bildungstheoretischer Perspektive weiterer Forschungsbedarf in diesem Feld.

Eine Auseinandersetzung mit dem, was „den Bereich des Denk- und Leb-aren“ (Villa 2008: 149) absteckt und was ihn verschieben oder erweitern kann, vollzieht sich jedoch nicht nur in Bildungsprozessen von Subjekten, verstanden als Veränderung von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen. Für bildungstheoretische Überlegungen ist es wichtig, hier keine Begrenzung des eigenen Gegenstandsbereichs vorzunehmen, sondern Bildungsprozesse als ein-

gebunden in und in Wechselwirkung mit politischen Prozessen zu untersuchen. Dies trifft in besonderem Maße auf das Verhältnis von Subjektivierung in und Widerstand gegen heteronormative(n) Ordnungen zu. Widerständigkeit lediglich im Subjekt zu lokalisieren, wäre hier zu kurz gegriffen. Antke Engel verweist in diesem Zusammenhang auf Unterschiede im Gebrauch der Begriffe Handlungsfähigkeit/Handlungsmächtigkeit einerseits und Agency andererseits: „Das englische *agency* verweist stärker auf die Relationen und Beziehungsgefüge, in denen sich Handlungsmöglichkeiten entfalten, während die deutschen Begriffe Handeln als Kapazität eines Individuums fassen.“ (Engel 2015: 193; Herv. i. O.) Die aktive „VerUneindeutigung“ von Identitäten, die deren Vieldeutigkeit, Widersprüchlichkeit und Instabilität hervortreten lässt, bezeichnet Engel daher als „eine politische Strategie“ (ebd.: 195). Dies zielt nicht nur auf eine Widerständigkeit von einzelnen Subjekten, sondern auch auf „Widerstand als Umverteilung von *agency*“ (ebd.: 201). Eine solche Umverteilung kann sich bspw. durch eine Ermöglichung von Partizipation in politischen Prozessen vollziehen, mit der jedoch nicht eine auf Dauer gestellte ‚bessere‘ Machtverteilung angestrebt wird, sondern deren Dynamisierung (vgl. ebd.). Mit einer solchen Idee von Widerstand als Umverteilung von *agency* ist es möglich, Strategien des Widerstands zu formulieren, die nicht allein an das widerständige Subjekt gebunden sind und es im Zweifelsfall hinterrücks resourveränisieren. Diese Strategien kommen ohne eine Heroisierung widerständiger queerer Subjekte aus, die diese gleichzeitig zur Zielscheibe von Gewalt machen kann.

Für die Frage nach Bildung bedeutet dies, dass auf der Suche nach Quellen von Kritik und Widerstand nicht allein das Subjekt im Vordergrund steht, sondern auch die sozialen Gefüge und diskursiven Räume, die Kritik und Widerstand ermöglichen oder verunmöglichen. Nicht-identifizierende oder identifizierungsskeptische, veruneindeutigende, queere Bildung ist darauf angewiesen.

## Literatur

- Arbeitsgruppe „Gender“ (Bausch, Constanze / Eming, Jutta / Koch, Elke / Kolesch, Doris / Maassen, Irmgard / Schödl, Jenny / Stern, Martin / Tervooren, Anja / Woltersdorff, Volker) (2004): Begehrende Körper und verkörpertes Begehren. Interdisziplinäre Studien zu Performativität und gender. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie 13, 1, S. 219–351.
- Balzer, Nicole / Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Ricken, Norbert / Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–124.



- Butler, Judith (2002): Zwischen den Geschlechtern. Eine Kritik der Gendernormen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Bd. 33–34, S. 6–8.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Betrifft: Mädchen (2009): Queer! Wie geht nicht heteronormative Mädchenarbeit? 22. Jg., H. 2. Weinheim.
- Busche, Mart / Maikowski, Laura / Pohlkamp, Ines / Wesemüller, Ellen (Hrsg.) (2010): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, Maria do Mar / Dhawan, Nikita (2005): Spiel mit dem „Feuer“. Post/Kolonialismus und Heteronormativität. In: *femina politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft*. Queere Politik: Analysen, Kritik, Perspektiven 14, 1, S. 47–59.
- Castro Varela, Maria do Mar / Gutierrez Rodriguez, Encarnacion (2000): Queer Politics im Exil und in der Migration. In: *Quaestio* (Hrsg.): *Queering Demokratie. Sexuelle Politiken*. Berlin: Quer, S. 100–112.
- Engel, Antke (2015): Queere Politik der Paradoxie: Widerstand unter Bedingungen neoliberaler Vereinnahmung. In: Walgenbach, Katharina / Stach, Anna (Hrsg.): *Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 191–204.
- Erel, Umut et al. (2007): Intersektionalität oder Simultaneität?! Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse. Eine Einführung. In: Hartmann, Jutta et al. (Hrsg.): *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–250.
- Eribon, Didier (2016 [2009]): *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (2001): *De-konstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fritzsche, Bettina (2003): *Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur*. Opladen: Leske + Budrich. (2. Aufl. 2011, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Foucault, Michel (1994). *Das Subjekt und die Macht*. In: Dreyfus, Hubert L. / Rabinow, Paul (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz, S. 241–261.
- Hackmann, Kristina (2003): *Adoleszenz, Geschlecht und sexuelle Orientierungen. Eine empirische Studie mit Schülerinnen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hartmann, Jutta (2013): *Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche*. In: Hünersdorf, Bettina / Hartmann, Jutta (Hrsg.): *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–280.
- Hartmann, Jutta (2012): *Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis*. In: Balzer, Nicole / Ricken, Norbert (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–178.
- Hartmann, Jutta (2009): *Familie weiter denken – Perspektiven vielfältiger Lebensweisen für eine diversity-orientierte Theorie und Praxis Sozialer Arbeit*. In: *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik Sonderheft 39*, S. 51–61.

- Hartmann, Jutta (Hrsg.) (2004): *Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs*. Innsbruck: Studia-Univ.-Verl.
- Hartmann, Jutta (2004a): *Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität. Herausforderungen der Queer-Theory*. In: Glaser, Edith / Klika, Dorle / Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255–271.
- Hartmann, Jutta (2004b): *Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform – dekonstruktive Herrschaftskritik und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik*. In: Tuiden, Elisabeth / Sielert, Uwe / Timmermanns, Stefan (Hrsg.): *Sexualpädagogik weiter denken – Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche*. Weinheim: Juventa, S. 59–77.
- Hartmann, Jutta (2004c): *Offenheit ermöglichen – im Sachunterricht durch und für vielfältige Lebensweisen lernen*. In: Kaiser, Astrid / Pech, Detlef (Hrsg.): *Basiswissen Sachunterricht*. Bd. 3: *Integrative Dimensionen für den Sachunterricht*. Neuere Zugangsweisen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 112–122.
- Hartmann, Jutta (2002): *Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hartmann, Jutta (2000): *Normierung und Normalisierung in der Debatte um Lebensformen – Versuch einer dekonstruktiven Bearbeitung für die Pädagogik*. In: Lemmermöhle, Doris / Fischer, Dietlind / Klika, Dorle / Schlüter, Anne (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 256–267.
- Hartmann, Jutta (1998): *Die Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Widersprüchliche gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und neue Impulse für eine kritische Pädagogik*. In: Hartmann, Jutta et al. (Hrsg.): *Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven*. Bielefeld: Kleine, S. 29–41. Zugleich in: Bührmann, Andrea / Diezinger, Angelika / Metz-Göckel, Sigrid (2007) (Hrsg.): *Lehrbuch zur sozialwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung*, Bd. 1: *Arbeit, Sozialisation, Sexualität. Zentrale Felder der Frauen- und Geschlechterforschung*. 2. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 336–341.
- Hartmann, Jutta / Holzkamp, Christine / Lähmann, Lela / Meißner, Klaus / Mücke, Detlef (Hrsg.) (1998): *Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven*. Bielefeld: Kleine.
- Heinrichs, Gesa (2001): *Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung*. Königstein im Taunus: Ulrike Helmer.
- Hopfner, Johanna (2000): *Geschlecht- Soziale Konstruktion oder leibliche Existenz? Subjekttheoretische Anmerkungen*. In: Lemmermöhle, Doris / Fischer, Dietlind / Klika, Dorle / Schlüter, Anne (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 71–85.
- Howald, Jenny (2001): *Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen? Mögliche Bedeutungen von „Queer Theory“ für die feministische Mädchenarbeit*. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 295–309.

- Kahlert, Heike (2000): Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: Lemmermöhle, Doris / Fischer, Dietlind / Klika, Dorle / Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 20–44.
- Klapeer, Christine M. (2015): Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten. In: Schmidt, Friederike et al. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–44.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\*Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lemmermöhle, Doris / Fischer, Dietlind / Klika, Dorle / Schlüter, Anne (2000) (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, Susanne (1998): Verqueere Pädagogik? Queer theory und die Grenzen anti-homophober Bildungsarbeit. In: Hartmann, Jutta / Holzkamp Christine / Lähne-mann, Lela / Meißner, Klaus / Mücke, Detlef (Hrsg.): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld: Kleine, S. 42–52.
- Luhmann, Susanne (2001): Suspekte Subjekte? Psychoanalytische Theorie, feministische Pädagogik und universitäres Lernen/Lehren zum Thema „soziale Differenzen“ am Beispiel der nordamerikanischen Women's Studies. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–136.
- Luhmann, Susanne (2004): Subjektivität im Spannungsfeld der Affekte. Geschlecht und Sexualität als psychische Disposition. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzver-wischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck: Studia-Univ.-Verl., S. 41–54.
- Maxim, Stephanie (2009): Wissen und Geschlecht. Zur Problematik der Reifizierung der Zweigeschlechtlichkeit in der feministischen Schulkritik. Bielefeld: transcript.
- Meißner, Hanna (2010): Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Bielefeld: transcript.
- Ortner, Rosemarie (2007): Der Homo oeconomicus feministisch gebildet? Eine neoliberale Herausforderung für das Subjektverständnis feministischer Bildungstheorie In: Borst, Eva / Casale, Rita (Hrsg.): Ökonomien der Geschlechter. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 3. Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 29–44.
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein im Taunus: Ulrike Helmer.
- Rendtorff, Barbara (2000): Geschlecht und Subjekt. In: Lemmermöhle, Doris / Fischer, Dietlind / Klika, Dorle / Schlüter, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 45–60.

- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Smykalla, Sandra (2000): *Theorie als politische Praxis – Gratwanderung zwischen Differenz, Gleichheit und Dekonstruktion*. In: Lemmermöhle, Doris / Fischer, Dietlind / Klika, Dorle / Schlüter, Anne (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 268–279.
- Schütze, Barbara (2010): *Neo-Essentialismus in der Gender-Debatte. Transsexualismus als Schattendiskurs pädagogischer Geschlechterforschung*. Bielefeld: transcript.
- Schroeder, Joachim (1999): *Die Schule kennt nur zwei Geschlechter. Zum Umgang mit Minderheiten im Bildungssystem*. In: Behm, Britta L. / Heinrichs, Gesa / Tiedemann, Holger (Hrsg.): *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen: Leske + Budrich, S. 149–167.
- Stuve, Olaf (2001): „Queer Theory“ und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung. In: Fritzsche, Bettina / Hartmann, Jutta / Schmidt, Andrea / Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 281–294.
- Tervooren, Anja (2000): *Der ‚verletzliche‘ Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie*. In: Lemmermöhle, Doris / Fischer, Dietlind / Klika, Dorle / Schlüter, Anne (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 245–255.
- Tervooren, Anja (2001): *Körper, Inszenierung und Geschlecht. Judith Butlers Konzept der Performativität*. In: Wulf, Christoph / Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim/München: Juventa, S. 157–178.
- Tervooren, Anja (2004): *Geschlecht und Begehren in der ausgehenden Kindheit – queere Perspektiven*. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): *Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs*. Innsbruck: Studia-Univ.-Verl., S. 69–82.
- Tervooren, Anja (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim/München: Juventa.
- Thon, Christine (2016): *Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung*. In: *ZfPäd* 62, 2, S. 185–198.
- Timmermanns, Stefan (2004): *Raus aus der Schublade, rein in die Schublade oder quovadis, lesbisch-schwule Aufklärung?* In: Timmermanns, Stefan / Tuider, Elisabeth / Sielert, Uwe (Hrsg.): *Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche*. Weinheim/München: Juventa, S. 79–96.
- Timmermanns, Stefan (2003): *Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen*. Norderstedt: Books on Demand.
- Timmermanns, Stefan / Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2008): *Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Tinkhauser, Petra (2010): Dekonstruktive Pädagogik – Paradigmenwechsel im Umgang mit Identitäten, Geschlechtern und Sexualitäten. Saarbrücken: VDM.
- Tuider, Elisabeth (2004a): Im Kreuzungsbereich von Geschlecht – Sexualität – Kultur: Herausforderungen der Intersektionalität an eine queere (Sexual-)Pädagogik. In: Tietz, Lüder (Hrsg.): Homosexualität verstehen. Kritische Konzepte für die psychologische Praxis. Hamburg: MännerschwarmSkript, S.115–141.
- Tuider, Elisabeth (2004b): Identitätskonstruktionen durchkreuzen. Queer –Hybrid – Differenz in der Sexualpädagogik. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck: Studia-Univ.-Verl., S. 179–192.
- Thurnher, Bärbel (2008): Bewegungen zwischen Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion. Eine Studie zur Frauenbildung in Theorie und Praxis. Saarbrücken: VDM.
- Villa, Paula-Irene (2008): (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 146–158.
- Walgenbach, Katharina / Dietze, Gabriele / Hornscheidt, Antje / Palm, Kerstin (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich.

*Essay*



# Pedagogies of Displacement: On Playing Indian, Gypsy Romanticism, and Growing Up Queer<sup>1</sup>

*Susanne Luhmann*

Two photographs: The first was taken in the early 1970s and shows a primary school aged kid in beige burlap pants and a fringed tunic. The suit is decorated with a vaguely “Indian” looking patterned border. Her black wig is parted into two braids, held in place by a headband adorned with a bird’s feather. Her face is made up in “war paint.” The second is from the mid to late 1970s. A costumed pre-teenaged girl poses in a long skirt. A shiny red satin kerchief hides her hair. She wears big gold loop earrings and a lot of other costume jewelry. The color of her skin is darkened with facial make up.

These images show me wearing two of the most ubiquitous carnival costumes from the 1960s and 70s in Germany: *Indianerin* (“Indian Squaw”) and *Zigeunerin* (“Gypsy”). Each year as Halloween is nearing, the carnival-esque holiday so widely celebrated in North America and Canada where I live today, I am reminded of these images from my German childhood photo album. Each year critical discussions of costume choices preoccupy the media. One concern tends to be with the ways costumes are profoundly gendered, with those for girls and women limited to a narrow range of female characters that emphasize their physical appearance, heterosexual relationship status, and sexual availability. Emblematic of a different discussion of “what not to wear” for this holiday are critical media campaigns that seek to discourage students from dressing up in precisely the kinds of costumes that my childhood photos represent. Here the argument is that “[m]aking someone else’s culture and/or identity a caricature for you to wear for one night is a terrible costume idea. ... It’s ‘problematic and racist’.”<sup>2</sup>

1 I am grateful for the editorial suggestions offered by Kylie Burton and Nat Hurley.

2 See the widely circulating “I am not a Costume” digital poster campaign by a Wilfrid Laurier University (Canada) student group. Each of the six posters in this series shows a non-white



My childhood dress-ups as *Indianerin* and *Zigeunerin* embody all of these commonly voiced critiques. They are steeped in heteronormativity and simultaneously sexually objectify and repeat racial and ethnic stereotypes. In this paper, though, I am less interested in pointing out the sexist and heteronormative gender regimes that rule carnival costumes past and present, nor do I simply want to confess to racist childhood dress-up, though I do all of these things too. I am more interested in taking these two costumed moments as occasions to think about the scenes of subject-formation they represent—and to understand them as sites of pedagogy: my parents', the culture's, and my own. Becoming a subject—both the subject to and of knowledge—is at the heart of teaching and learning, thus making becoming a subject a profoundly pedagogical endeavour. The subject is made in and through processes of subjection and is inseparable from knowledge because she emerges through, and attaches to, the very same knowledge that claims to merely represent her (Foucault 1990).

In my paper, I am particularly interested in what I call “pedagogies of displacement.” I will explore this concept in more detail in a moment. For now, it suffices to say that such pedagogies displace from view what Deborah Britzman (1995) calls “difficult knowledge.” In the cases discussed in this paper, pedagogies of displacement make invisible genocidal histories, as well as the difficult affects that such histories continue to animate today.

What informs this paper then is a sense of the difficult work that a “decolonizing pedagogy” might require. Such pedagogy requires, but does not end with, revisiting the unsavoury pasts—our own, our families', and our nations', so as to understand better one's implication in foundational violence.<sup>3</sup> These instances of violence include, but are not limited to, settler colonial logics, heteropatriarchy, and white supremacy, which continue to be accepted as “normal” and even “just” in the present. This paper is a story. In effect, it is a story of implication in these scenes of unsavoury pasts, foundational violence, and technologies of normalization. It is also a story of implication in a scene of subject-formation that is structured fundamentally through pedagogies of disavowal. Thus, when looking at these scenes of dress-up for play and carnival I am called to account for what these photos leave out as well as what they make in/visible. They occasion my reflection on the conditions that made these photographs possible, on the politics they crystallize, and what they can tell me about the queer feminist pedagogical subject I have become. I observe here the (untaken) path toward a heteronormative future while also seeing the racialized, yet disavowed, queerness of childhood play. When feminism privileges a gender analysis above all others, heteronormative analytics prevail and

student holding up a photo of a white person in stereotypical garb of a minoritized ethnic, racial, or cultural group with the campaign title—“I am not a Costume”—running in big print across the bottom of each poster. (<http://www.lspirg.org/costumes/> accessed July 16, 2017).

3 Elsewhere I have called considering one's implication in regimes of violence past and present “pedagogy of implication” (Luhmann, 2017).

the queerness of childhood falls out of view. Without attention to the racial formations that intersect with gendered subject formation, both queer and feminist pedagogies displace from view the racist logics involved in becoming a white woman.<sup>4</sup> The auto-ethnographic impulse with which I seek to re-consider these childhood photographs has me read them as semiotic performances of both gender and race and, in so doing, I complicate the common understanding of the processes of gendering and heteronormative subject formation as always grounded in racialization and racism. The photos show a kid performing and becoming a girl and a teenager performing and becoming a putatively heterosexual young woman. She does so in changing forms of ethno-racial (and racist) drag. Becoming a white girl and becoming a white young woman arguably works within historically specific modes of racial (dis)placement. I am specifically interested in reading these photographs as sites of performative contradictions: at once proleptically heteronormative in their deployment of gender and racial scripts, while instantiating what Katrin Sieg (2002: 112) calls “technologies of forgetting.” Sieg argues that the specific German fascination with “playing Indians,”—and I would add with Gypsy<sup>5</sup> romanticism—allows for the “[cathartic] purging [of] profoundly ambivalent emotions about race, nation, and gender” (112). These images collectively display forms of subject formation that depend as much upon disavowal as they do on productivity, a material configuration that I understand through “pedagogies of displacement.” By “displacement” I refer to individual and group affective processes that seek to redirect ideas, wishes, or impulses because they are unconsciously perceived as dangerous or unacceptable. Displacement describes the activities by which what is perceived psychically as dangerous is redirected and placed with new aims or objects. Displacement is a means to allay anxiety, especially in the face of aggressive and/or sexual impulses. In turn, by locating these images within broader social, historical, and political conflicts, I read each carnival costume as symptomatic pedagogies that displace from view anxiety-evoking and conflictual knowledge: of infant sexuality, colonial histories, genocidal guilt, and the potentialities of same-sex desire. Central to my argument is that to merely call out these costumes for their sexism, heteronormativity, and racism, which is a widely practiced pedagogical approach, displaces from view how fundamentally implicated white gendered and sexual subject formation is in the racist logics—and pedagogies—of elimination central to (settler) colonialism.

4 For over thirty years now feminists of color as well as some white women in the US, Germany, and many other places have pointed out the “tunnel vision” (Rich 1979) that a feminist privileging of gender over other categories of difference entails (Mohanty and Spivak 1988, 2003; Anzaldúa 1987; hooks, 1992/1994; Lorde 1984, Lutz 2002, Oguntoye 1986/1992; Rommelsbacher, 1994; Ware 1992)—and yet the problem of making gender the primary and often only focus of feminist analysis continues.

5 I use capital Gypsy when speaking of the culturally constructed figure, but use Roma and Sinti when speaking of the ethno-racial group.

## 1 Carnival, Performance, Gender

Feminist and other critical cultural studies scholars have long been interested in the social and cultural role of carnival and the carnivalesque. Following the influential work of Michael Bhaktin (1968), scholars have sought to ascertain the social impact of the carnival's topsy-turvy world, when, for a limited time, social rules are suspended and 'anything goes.' Here the debate has been about whether the suspension of the social order makes new social possibilities imaginable or whether carnival is essentially conservative. Natalie Zeman Davis' (1965) influential valuation has been that the carnivalesque is both transgressive and reactionary. As a liminal space, carnival is the site of popular, if symbolic, resistance. There comes to mind, for example, the long-standing German carnival tradition of women storming the mayor's office and cutting off men's ties in acts of symbolic castration. And carnival is the one time when it is permissible for women to make a spectacle of themselves, sexually or otherwise. Yet, these and other modes of symbolic resistance and political usurpation of power are also reactionary as they are permitted precisely in order to be contained and to firmly reestablish the existing social order when the holiday is over. Additionally, carnival is often a time when minoritized and socially disempowered people (women and ethno-racialized groups) are targeted, both physically and symbolically, such as when white folks and men dress up specifically to enact demeaning and grotesque stereotypes about women and racialized groups. That said, feminist scholarship on carnival and masquerade has animated what we have come to understand as the "invented" and "constructed" quality of gender. In her 1986 theorizing of carnival in "The Female Grotesque," Mary Russo foreshadows the performative aspect of femininity, which a few years later became a staple in gender studies through Judith Butler's (1990) *Gender Trouble*. Russo suggests that "to put on femininity with a vengeance suggests the power of taking it off" (224), while also acknowledging that "the hyperbole of masquerade and carnival suggest ... some ... acting out of the dilemmas of femininity" (225). Like these early feminist approaches I take carnivalesque masquerades seriously as sites of subject formation, or, to use Russo's words, as sites where subjects come to act out the psychic dilemmas that the social relations of power, such as racism, sexism, and heteronormativity, confront us with.

## 2 Doing and Seeing Gender Heteronormatively

Queer and feminist studies offer us a large theoretical archive on which to draw for reading the performativity of gender that the Indian and Gypsy costumes

engender. A general agreement across different theoretical schools posits gender as an accomplishment.<sup>6</sup> Sociologically oriented gender studies tend to draw upon the ethnomethodological “doing gender” approach, which understands gender identities, rather than being the passive natural developmental outcome of given biological sex differences, as crafted actively in social interactions (Garfinkel 1967; Kessler and McKenna 1978; West and Zimmerman 1987). Normative social expectations associated with masculinity and femininity in historically and situationally specific contexts shape the always relational constructions of gender. To successfully “pass” as male and female respectively is associated with the reenactment of dominance and submission. These re-enactments of socially expected modes of doing gender, in turn, tend to be mistaken in the broader culture as evidence of an alleged naturalness of gender and gender difference, while the reproduction of the hierarchical gender system at stake in successfully doing gender is misconstrued as a confirmation of the alleged naturalness of gender inequality. Subsequent work (Schilt and Westbrook 2009) has argued that “doing gender” always involves “doing heterosexuality,” heteronormatively so.

Reading the two scenes of carnival costumes through a “doing gender” framework allows us to see doing and becoming girl in the *Indianerin* costume. The gypsy costume engenders becoming a young woman, who tries out and on a heteronormative heterosexuality, albeit in this photo in a homosocial context. These costumes show directly how the doing is a becoming. One way to read these images, then, is to see them as representative of the active enactment of normative social gender expectations as the child moves from being a not yet heterosexual—thus not yet fully gendered—toddler to the gendered girl, and the allegedly (hetero)sexualized young woman. These costumes then map a path towards a conventional femininity and a presumed heterosexual future as gender is tried on and tried out.

That the *Indianerin* costume included a beige fringed pantsuit rather than the more conventional feminizing skirt or dress seems relevant in this context. It is the braided wig and the headband with a single feather that gender me female. The Gypsy costume is most clearly feminizing. It included a long satin skirt in changing tones of grey, red, and gold. As a cut-off from my mother’s 1950s engagement dress the skirt is a signifier of heteronormativity, now accessorized with a shiny red satin kerchief, a white embroidered so-called *Zigeunerbluse* (Gypsy blouse), my mother’s high-heeled leather boots, lots of costume jewelry—and make-up. The costume was my favorite and the only one I wore for more than one carnival season. The photo, archived today in my childhood album, shows me in a later incarnation, with slightly altered acces-

6 This sociological argument increasingly finds support in biological science too, where recent research (Ainsworth 2015) supports what biologist Fausto-Sterling (2004) has argued for years, namely that gender, rather than being a dual and binary biological truth, exists on a spectrum of variations.

series: a form-fitting vest that shows quite a bit of skin, as well as a top hat decorated with a white trail, reminiscent of a wedding veil. In this photo, three costumed girlfriends frame me. I try out a flirtatious gesture as I coquettishly raise one naked leg from under my skirt. Doing gender by doing sexuality.

### **3 Gender Masquerade – Gender Melancholy**

While the doing gender approach shapes much of social science research, humanities based gender studies have tended to draw more on the poststructuralist work of Judith Butler. Her contributions to gender performativity, gender as drag, and gender melancholy allow me to make further sense of these scenes of childhood. The images confirm Butler's (1990) widely cited claim that "[g]ender is the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being" (43), with the photos recording the scenes of production of gender within a heterosexual matrix. One of the most important arguments of Butler's work, and of the work that has influenced her in turn, is that the femininity we see in these images might not quite be what it seems to be. As early as 1929 the psychoanalyst Joan Riviere, in her study "Femininity as Masquerade," suggests that the hyper-feminine (and the more generally heightened heterosexual) performance is a mask women use to hide their masculine aspirations. In so doing, women seek to avoid the retribution that their usurpation of male power might provoke. Claiming all "womanliness" to be "a masquerade," Riviere suggests that the submission at the heart of feminine sexuality is a ruse as it disguises the desire for (masculine) power. In a similar vein, Luce Irigaray's (1985) feminine mimicry captures how the repetition of patriarchal images and representations becomes a mode for women to displace them playfully. In so doing, Irigaray argues, women recover their exploitation, rather than being entirely reduced to it. Both Riviere and Irigaray thus invite us to not (or not only) read heteronormatively. And if we return these arguments to my photo album, we might be able to see that the sexualized gypsy girl costume with its coquettish gesture might not to be quite as clear evidence of female heterosexual submission as it may seem at first glance. This sexualized femininity may also be a cover for feminine (and feminist) ambition, for aggression, and for masculinity and its associated power.

Building on this and on Freud's (1917) "Mourning and Melancholia," Butler (1995) argues that what seems to be the expression of a heterosexual feminine gender identification is actually a form of gender melancholy. Butler revises Freud's Oedipal narrative to suggest that the universal incest taboo that he posits is preceded by a taboo against homosexuality. Accordingly, the desire for the same-sex love object, usually a parent, but potentially also a sibling or

other meaningful relation, must be repressed. It is a love that is never entirely given up, and thus gets preserved through melancholic incorporation: One becomes the gender of the parent (or other loved one) one is not allowed to love and thus not allowed to grieve. Butler writes, “a masculine gender is formed from the refusal to grieve the masculine as a possibility of love; a feminine gender is formed (taken on, assumed) through the incorporative fantasy by which the feminine is excluded as a possible object of love, an exclusion never grieved, but ‘preserved’ through heightened feminine identification” (Butler 1993: 25). In Butler’s (1993) narrative, the girl becomes the girl or woman she was not allowed to desire and whom she embodies instead. In these formulations gender performance is not voluntary nor a simple psychic truth nor merely surface appearance (24).

Butler’s suggestion that gender is the effect of a normative citation, “a matter of reiterating or repeating the norms by which one is constituted” (22), has been widely accepted in gender studies, as has her suggestion that this is a normative citation of a gender ideal, an ideal which is related or even foundational to an idealized heterosexuality, which cannot simply be thrown off. Her suggestion that heightened or conventional forms of femininity (and masculinity) are “the embodiment of norms,” a “compulsory practice ... [and] forcible production” and “assignment” (23) also gained wide acceptance, as has the understanding that this assignment is “never quite carried out according to expectations” (23).

While Butler’s diagnosis of a broad “gender failure” and the impossibility of the gender ideal have been widely accepted, her argument regarding the melancholic quality of gender has not. Yet, taken together, these arguments make heterosexuality far less stable than generally presumed. The photos from my album testify to this. Butler’s revisiting of the classic Oedipal narrative in her discussion of gender melancholy reminds us that the most “conventional” (and most heterosexual) femininity, as enacted in the gypsy costume, is readable as the remnant of a forbidden same sex love, a love never acknowledged but also never given up entirely. Thus, it is a heteronormative gaze that keeps us “reading straight” (Britzman 1995), that can only ever imagine a heterosexual future for the seemingly gender conforming girl child. Under such a heteronormative gaze the feminine girl, contrary to the tomboy, is, mistakenly so, imagined as always already on a straight path towards conventional heterosexuality. Thus, Butler’s notion of gender melancholy asks us to look at the images from my photo album as not always or only already straight, but maybe instead to imagine a queer femme—or some other gender variation—in the making. Indeed, reading children only as straight displaces from view both childhood sexuality but also queerness.<sup>7</sup>

7 I am writing this hesitantly because I am skeptical of the heteronormative future that we tend to assign to children, at least to those who seem gender conforming. However, I am equally skeptical of the ways in which as adults we narrate and re-narrate our gendered and sexual

The notion of gender melancholy intervenes in the ways that same sex early childhood desire is normatively displaced from view, and, in so doing, interrupts the assumption that all kids are straight. The appeal of Butler's gender melancholy is that it unsettles heterosexuality from its normative center, through a universalizing gesture, which allows us to imagine everyone as queer, at least a little bit. This move also asks us to think about femininity in more complex ways. But this queering of conventional femininity is ambivalent too, because it risks making invisible the ways gender conforming kids and adults benefit from and are implicated in the heteronormative gender regime that targets, in harmful ways, gender variant, gender flexible, and gender creative children and adults. Furthermore, by reading my girlhood carnival costumes only in terms of femininity we displace from view the distinct racial form that these childhood gender performances take. An exclusive focus on gendered and sexual subject formation prevents insight into processes of racialization, engendered by my costumes, even while the ethnic drag that instantiated this article is in plain view.

And here I suggest we pause for a moment. It seems worthwhile to note that what instantiates my thinking about racial subject formation as always intersecting with gendered subject formation happens at the moment when I am confronted with troubling images of my own childhood. Why did this article not take the other images in the photo album, images of conventional femininity, as its starting point to read whiteness? Whiteness continues to function as the unmarked (and unremarkable) normative racial category—but only to white people. The “invisibility of whiteness” is a central fantasy of white people for whom whiteness and ‘race’ are shot through with such troubling feelings that any knowledge about these feelings has to be displaced.

biographies retrospectively, often in a teleological manner so as to fashion a developmental continuity that fits our current (queer) identities. I do not think of myself as a queer child. I did identify as a girl and recognize myself today as a cisgender woman. I have, if not always, then at least predominantly, desired masculinity, though not always, maybe even rarely, the masculinity of bio males. That said, it is difficult to decipher whether the narrative I tell today of a seemingly non-queer youth and young adulthood is just more evidence that only heteronormative constructions of gender were available to me while growing up, which, in turn, made nearly all queerness, but certainly queer femininity, unthinkable. Or whether my wish to consider the possibility of my queer childhood, even a displaced one, is merely another example of a retrospective reconstruction of what, essentially, was a straight and cisgender childhood and adolescence. A second hesitation concerns my discontent with Butler's focus on gender, as being formed through a singular early attachment that, because it is prohibited, cannot be acknowledged, and thus its loss cannot be mourned. It seems to me that it might be quite generative to consider multiple early prohibited attachments, so as to understand that our specific gender configurations are made up from plural un-mourned loves.

#### 4 “Indianthusiasm”

My masquerade in an “Indian” costume has to be contextualized within the lasting presence of images of Indigenous peoples in German popular culture. The ubiquity of this presence is often credited to the German author Karl May, whose widely popular 19<sup>th</sup> century Wild West fiction created an idealized representation of the Plains Indians. The historical record gives us much insight into the long presence of “Indians” in German culture, while presenting us with an equally long history of its pedagogical displacement. This includes the displacement by the very authors that create this record, when they, while meticulously describing the two-century “long [German] enthrallment with American Indians” (Penny 2013), analytically minimize this preoccupation to a benign form of “Indianthusiasm” (Lutz 2002; Usbeck 2015) or an expression of (allegedly mutual) “affinities and attachments” between “Germans and Indians” (Penny 2013).

As suspicious as one might be of the interpretation that German Studies scholars proffer of the significance of this archive, it helps us to understand what the race performances of my childhood materialize and what they displace from view, such as the long history of implication into racial violence. In the early 19<sup>th</sup> century, for example, when the German press condemns American aggression and violence against Indigenous peoples, the role of Germans in that settler colonial violence receives no mention. Instead, Germans conveniently align themselves with “Indians” and ignore that many of the American aggressors were in fact German settlers (Penny 2013). Over the next two centuries the specific articulations of the German attachment to North American First Nations would shift and change. In the late 19<sup>th</sup> century, “Indianthusiasm” took the form of a German melancholic lament over the loss of wilderness and freedom. In the early 20<sup>th</sup> century, Indigenous peoples were venerated as the embodiment of resistance to progress, territory expansion, modernity, and as the preservation of a mythological spirituality. Late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> century *Völkerschauen*, human zoos, brought Indigenous people, rather than just their images, to Germany. Exhibited in ethnological expositions, they were to highlight the cultural differences between Indigenous peoples and the Europeans. In the early 20<sup>th</sup> century Wild West shows casting “authentic” Indigenous performers became popular in Germany. At the same time, the hobbyist scene emerged, which still thrives today, with scores of Germans reenacting Indigenous life and culture as a pastime. Rather than denouncing this as a racist and fetishist spectacle of human capture, Penny (2013: 148) claims both the shows and the act of Germans playing Indians as expressions of a “genuine interest” in meeting “authentic Indians”, studying their customs, and collecting their artifacts. These exhibitions and the later Wild West shows, Penny (2013) argues, constituted attractive and desirable employment opportunities for Indigenous people, a means to travel the world, and a celebration of their culture, all of



which denied to them in North America. While this may be true, clearly more is at stake in the German fascination with “Indians.” And even Penny acknowledges eventually that “Germans ‘playing Indian’ were ultimately playing themselves” (154), thereby conceding, at least implicitly, that the German fascination with all things “Indian” is ultimately about solipsism and understanding oneself differently through mimesis.<sup>8</sup>

My 1960s *Indianerin* costume must be situated within the post-war period and the aftermath of the National Socialist romanticization of “Indians” (Usbeck 2015). The Nazis venerated Indigenous peoples as proud warriors and resisters to modern life—characteristics with which they identified and which they claimed for themselves. While Hitler’s fascination with “Indians” might be quite well known, less well known is the fact that National Socialist race politics extended Aryan race membership to select Indigenous nations, specifically the Sioux, based upon a presumed “shared warrior culture” and its associated morals and characteristics (Parkhill 1997; Penny 2013; Townsend 2000). This identification, however, did not stop Hitler from also admiring the USA’s genocidal settler colonial expansion into the West, which directly targeted the elimination of Indigenous peoples. Quite the opposite—the genocidal American settler colonial expansion became the model for the National Socialist *Lebensraum* politics and the elimination of the Slav population in Eastern Europe that it entailed (Uzbek 2015). In short, American settler colonialism became quite literally a pedagogy for violently displacing people.

The National Socialists’ identification with and their semiotic deployment of Indigenous peoples constituted a complex and contradictory site of pedagogy. Considered to be like Germans, Indigenous peoples were cast as a model for Germans to emulate. At the same time, Germans were to copy and enact the very mode of Indigenous peoples’ elimination, thereby materializing the violent fantasies of this pedagogy of identification. The war strategy of both likening Germans to “Indians” and making “Indians” Aryans had the goal of infiltrating and weakening the American enemy during World War 2. But even before the war, Nazi pedagogy projected its violent anti-Semitism onto those who had dispossessed Indigenous peoples from their land by casting the executioners of the US government’s violent dispossession strategy in decidedly anti-Semitic terms: the “contractors”, who had swindled Indigenous peoples out of their land together with the Indian agents, were described as “white hyenas”, “crooks”, and “vultures” who “had appeared ‘from the Jewish quarter of Eastern Europe’” (cited in Penny 2013: 171).

- 8 While the German fascination with all things Indigenous might be judged to be either a benign or a racist spectacle, yet without doubt it is compensatory for a perceived lack. One example of this are the founders of the first hobbyist club in Munich, in 1913. They wanted, but could not afford, to emigrate to the USA. “Playing Indian” presented these white Germans with the excitement that their often tedious office jobs lacked. Playing Indians appealed to a specific masculine ideal that was fast becoming redundant in an industrializing society, where physical strength and bodily capability were increasingly replaced by machines.

The simultaneous identification with and projection onto North American Indigenous peoples continued after the war, in both East Germany and West Germany. In East Germany, Indigenous representations were initially controversial due to their ties to Nazism, yet later became once again state-endorsed, now representing the state's identity as grounded in the political struggles against economic and political systems of oppression. Meanwhile post-war West Germany largely ignored the strategic and violent role that this identification had played during the Nazi period; Indigenous peoples remained a site of intense fantasmatic investment through much of the 20<sup>th</sup> and early 21<sup>st</sup> century. This identification pays little respect to the reality of Indigenous life, past and present. Indeed, with a few exceptions, the German popularity of all things Indigenous has all but ignored the genocidal settler biopolitics that continues to target First Nations and Inuit through various changing modes of forced assimilation and elimination in its aim of putting an end to Indigenous claims to the land.<sup>9</sup> Rather than intervening in the ongoing process of Indigenous dispossession, the unrelenting German "Indianthusiasm" exemplifies what we might call a "pedagogy of ignorance."<sup>10</sup> By this I mean knowledge production that refuses to consider any implication in the ongoing state-sponsored genocide.

## 5 Gypsy Romanticism

While the German fascination with "Indians" is about a largely geographically distant venerated Other, "Gypsies" – Roma and Sinti – have dwelled in Germany and Europe more generally for centuries. Today deep and largely negative stereotypes shape the public perception of Roma and Sinti and they are one of, if not the most, stigmatized social group(s) in Germany today.

So how do we explain, then, my own attachment to the Gypsy costume as a teenager in the 1970s and the ongoing popularity of this racial drag in the present? To read this racial drag as part of gendered, sexual, and racialized subject formation requires digging more deeply into the longstanding and ambivalent cultural construction of Gypsies in Germany. Gilad Marglit, in his (2002) *Germany and its Gypsies: A Post-Auschwitz Ordeal*, describes this con-

9 These genocidal assimilation strategies include the century-long mandatory residential school system, which forcibly removed Indigenous children from their families, followed by the so called "Sixties Scoop," the mass removal of Aboriginal children into the child welfare system without family or band consent. The extraordinary high number of missing and murdered Indigenous women and girls over the last three decades and the steadily increasing overrepresentation of Indigenous peoples in the prison system continue this history of elimination in the present.

10 My notion of a yet to be fully conceptualized "pedagogy of ignorance" takes inspiration from both Shoshana Felman (1989) and Nancy Tuana (2004).

struction as “on the one hand . . . repulsive and intimidating; on the other hand, [Gypsies] were seen as attractive and enchanting” (12), concluding that “like Jews, they turned from being unknown strangers into a familiar other and thus become an integral part of the German homeland (*Heimat*)” (12). While the figure of the “Indian” in German culture is one Germans have tended to affiliate with in an identificatory fashion, the figure of the Gypsy functions more clearly in line with Edward Said’s (1977) notion of Orientalism—the cultural Other against which Germans can define themselves. Such a figure is nevertheless a “founding element” of national identity. Indeed, across the centuries, Roma and Sinti have functioned as a projection screen for shifting popular fears. These fears range from alleged black magic capabilities in the Middle Ages to accusations of a propensity for property crimes and violence in the 20<sup>th</sup> century and culminate in the charge of congenial “antisocial behavior” and welfare abuse during the Nazi period. These racist constructions persist well into the post-war period. With cultural representations of Gypsies abounding in German children’s book, racist displacements became deeply embedded stereotypes in German cultural memory.

The stigmatization of Roma and Sinti is only one aspect of their cultural figuration. Another one figures the Gypsy as a romantic and often sentimental character. This vacillation between the Gypsy as simultaneously outside the accepted social and sexual order and a common romanticized motif helps us understand the appeal of my teenage costume. As already mentioned, my costume was made from the cut-off skirt of the engagement dress my mother had worn a quarter of a century earlier, at the age of eighteen. What I remember about this outfit and its appeal to the pre-teenage girl remains vivid in my memory: It was likely the first time I was allowed to wear make-up and jewelry in public and, in so doing, to dress up as a woman rather than a girl. In this sense the gender script itself is a disguise for and displacement of a racial script—a racial script that itself is a German displacement. The costume displaces discrimination and the difficult feelings that discrimination engenders in favor of the much more amicable romantic and sentimental figure of the Gypsy in German folklore. It plays up the Spanish influence that marks the Gypsy’s popular literary motif, which is embodied in “the exotic, young Gypsy woman, a pretty and seductive figure” (Marglit 2002: 10). It references the century-old cultural figure of the Gypsy that circulates through literature, opera, and folk art, and in so doing popularizes “Zigeunerromantik” (11). As a cultural sign the young Gypsy woman figures as “forbidden fruit” (10). Marglit suggests the figure of the Gypsy girl represents the cultural overcoming of the “fear of the Gypsies through the conquest of the Gypsy girl” (11). Yet her racial status is ambiguous at best.

One powerful cultural narrative de-racializes the Gypsy girl as “not really” being “gypsy” based upon a widely circulating racist myth that Roma and Sinti steal (German) children. Beyond constituting a twist on Freud’s family ro-

mance that turns the fantasy of “I am not my parents’ child” into “they are not this child’s parents,” this charge displaces from the collective German memory the still relatively unknown history of the Nazi abduction of “Aryan looking” children from Poland and other eastern occupied territories who were subsequently raised as “perfectly Aryan” children by German parents.

## **6 Racial Melancholy**

The rich archive of the long-lasting German identification with and projection upon Indigenous peoples and the deep cultural roots of Gypsy romanticism sketched above substantiate the claim that “playing Indian” and dressing up “Gypsy”, in their various incarnations, is all about the white German self. Or, as Toni Morrison (1992), in a return to Freud, reminds us: “the subject of the dream is the dreamer” (17). Analogue to the way Morrison explores the role of the African American figure in American literature, I suggest we consider racial masquerade as “reflexive; an extraordinary meditation of the [white] self; a powerful exploration of the fears and desires that reside in the [white] ... conscious” and “an astonishing revelation of longing, of terror, of perplexity, of shame, of magnanimity ... that requires hard work *not* to see” (Morrison 1992: 17). And, arguably, as long as racial masquerades are not challenged for displacing race and racism from view, they proliferate cultural pedagogies of *not* seeing.

Christopher Lane’s broader argument in *The Psychoanalysis of Race* is that race is an irrational category organized by fantasies that shape the meaning racial categories take. Both Homi Bhaba (1994) and Eric Lott (1993) see ambivalence as a central force in colonial stereotypes and racial categorization respectively, with both being rooted in anxiety and productive of erotic economies. Characterizing this economy of whites performing in blackface in 19<sup>th</sup> century minstrel shows as both “love and theft,” Lott suggests that these performances were less “a sign of absolute white power and control than of panic, anxiety, terror, and pleasure” (Lott 1993: 6). Thus racial drag potentially can tell us a lot about the affects (desire, fear, anxiety, terror, shame, and longing) that animate these performances, in my case, of white Germans in the context of 1960s and 1970s post Nazi Germany.

In US critical race studies a central focus of the affective life of race has been on melancholy. Foundational here is the work of Anne Anlin Cheng (2001) and of David Eng and Shinhee Han (2000; 2003). These scholars focus primarily upon the melancholia of racialized others, specifically Asian Americans. While primarily concerned with the melancholia of those racialized as non-white, this work also offers insights into the melancholia of whiteness, which Cheng (2001) locates in the dual dynamic of rejection and internaliza-

tion, with the dominant American white culture both rejecting, but also being deeply attached to, its racial Others. Indeed, offering a slightly different reading compared to Butler of Freud's "Mourning and Melancholia", Cheng writes:

"The melancholic is not melancholic because he or she has lost something but because he or she has introjected that which he or she now reviles. Thus the melancholic is stuck in more ways than just temporally; he or she is stuck—almost choking on—the hateful and loved thing he or she just devoured." (9)

Cheng points out that racism is not just the rejection of the racial Other, but it is about maintaining the Other within existing social structures (12). Segregation and colonialism need the Other who is both hated and feared. The dominant culture's relationship to the racialized Other is structured by a complex affective field of "repulsion and sympathy, fear and desire, repudiation and identification" (12). The dominant white subject introjects the racial Other in the form of a melancholic object or person, which they claim to have never loved and thus never have lost, but whom they also neither fully relinquish nor accommodate. At the heart of white racial melancholia, so Cheng, is a deeply "imbricated but denied relationship" with the racialized as Other (12).

To acknowledge that the ambivalences of love and hate, desire and fear, identification and repudiation structure the deep attachments of the dominant white group to their racialized Others helps us to understand the complexities involved in racial drag and masquerade. They are not (only) acts of derision and humiliation, nor are they only about monitoring and controlling the Other and affirming the normalcy and stability of whiteness—though they might be all of those things too. Racial masquerade is also about identification and desire, and, importantly, theft (Lott 1993). These affects are driven by the long-lasting prohibition against interracial relationships in Western countries. While this prohibition is most recognized in the context of slavery and its abolition in North America, intimate interracial relationships were also criminalized as part of European imperialism and colonialism, and, more recently, during National Socialism in Germany. This prohibition established a long and lasting legacy of whites tantalized and enticed by racial Otherness (Stoler 2002), which is still effective today and further animated by more recent waves of migration—and by the anxieties that these evoke. That is to say, "Indians" and "Gypsies"—or at least the fantasies surrounding these groups—have long played a major role in the constitution of (German) whiteness.

In a recent article on "Race Performativity and Melancholic Whiteness in Sweden," Tobias Huebinette and Lennart E.H. Raeterlinck (2014) diagnose melancholic whiteness in Swedish race performances as "an expression of white desire to bridge the gap between whites and non-whites, an alienating gap characterized by unpleasant feelings of emptiness, lack and even homelessness" and as the desire for "a state before the dichotomous racial order between whites and non-whites that Western culture dictates" (507). The root of race performance in Sweden is the repressed desire for the Other with the goal

of unification: “the complete eradication of racial alterity” (507)—at least in fantasy. The fantasmatic closing of the racial gap through racial performances by whites, however, relies on those racialized as non-white to conform to the white and western understanding of the superior racial subject.

The desire to transcend race is another mode of displacement, one that does not move outside the racist social order. It is not oriented towards truly encountering or being in solidarity with non-white immigrants, instead it is about consuming them. It is still oriented around the needs of the white self, their projections, fantasies, and reflections. As a form of psychic self-constitution the white subject, in a consumerist logic, seeks to make herself whole by performing in racial drag (Huebinette and Raeterlinck 2014). Philip J. Deloria’s (1998) groundbreaking study *Playing Indian*, which traces the century-long figuration of the “Indian” in the North American context, has highlighted how “Indians” figure as an embodiment of a supposedly “authentic past” and a connection to something that is lost or feared to be lost in modern life for North Americans, as well as representing a fantasy of an alternative and more liberated self. We see this also in the German historical archive discussed above. However, in addition to the authors cited thus far, I suggest that, taken together, the German masquerade as *Indianerin* and *Zigeunerin* in the postwar period also signifies a further mode of melancholic displacement. This masquerade is not about a disavowed love that cannot be grieved and therefore is incorporated in the body, as in Butler’s earlier cited theorization of melancholy gender. Rather, at the core of these racial performances is a loss that has not been acknowledged and, thus, cannot be mourned, which is the disavowal of genocide in Germany, in the postwar period and beyond.

## 7 Conclusions

The literature on melancholy in racial performances allows for a more complex understanding of the role ethnic and racial drag play during carnival, at masquerade parties, and in other contexts. Beyond merely calling out the racism, sexism, and heteronormativity (re)produced in my childhood costume choices, which is easy, I suggest we read the gendered race performances for what they enact, namely the profound ambivalences and affective dilemmas that surround normative gender and race categorization. Butler’s notion of melancholy gender allows us to see that what appears to be a heteronormative assimilation into conventional femininity might actually be the refusal to give up a forbidden, thus unacknowledgeable and ungrieveable same sex love, which in turn gets preserved in the body. Butler’s narrative is optimistic – and pedagogical. It calls upon us to unsettle the ways heterosexuality has been constructed as natural, central, and constant. Missing from Butler’s account, however, is a

consideration of the ways in which gender performativity is imbricated in and constituted by race and racialization. Indeed, I argue that the racial performance of my childhood carnival costumes is an important site for understanding the pedagogies involved in making and becoming a white gendered and sexual German subject, pedagogies that rest on various modes of disavowal and the longing that such disavowal entails. In my childhood costumes and while being in Gypsy drag, I could publicly try out and on (supposedly) heterosexual flirtation. The non-white race performances speak to the melancholia at the heart of whiteness, of what is lost and has to be given up in the process of constituting oneself as a white gendered and sexual subject.

However, gender melancholy and race melancholy differ in important ways. As discussed extensively earlier, race melancholy, like gender melancholy, is constituted from the unacknowledged and thus ungrieveable foreclosure of cross-racial desire and attachment, as well as disavowed aggression and murder. Different from gender melancholy and its potential to help destabilize heteronormativity, white melancholy does not have a correspondent potential to unsettle the racial and racist norms and pedagogies that instantiate it, at least not initially. Indeed, both the historical archive concerning the German attachment to all things “Indian” and the long history of the “Gypsy” in German culture suggest that race performances in carnival and elsewhere, while they enact an ambivalent identification with racialized Others, incorporate the latter in ways that ultimately do not benefit them. Quite the opposite, these racial incorporations only serve the needs of the white subject. While race performances enact a deep, if forbidden, attachment, they do nothing to acknowledge the implication of the white German subject in the respective genocides that have targeted both groups. Indeed, in Katrin Sieg’s (2003) estimate the race performances of Germans dressing up as “Indians” align Germans with victim status, and, in so doing, purge Germans from the guilt for the Nazi genocide they perpetrated. Sieg’s reading of the German fascination with “Indians” regards the latter as a surrogate for the murdered and unmourned Jewish victims of the Holocaust, with “playing Indian” being a form of substitution where “the body that takes up the guises of another can commemorate and render present that which was lost ... as an act of guilt and denial” (198). Thus non-white race performance, while productive for the constitution of a white gendered and sexual self, does not unsettle the logic of racism. That is, unless we develop a different pedagogy of reading, namely one that reads more carefully for and makes visible the affective textures and attachments that create the conditions of possibility for racial displacement. This would require a pedagogy that schools in at least recognizing, and at best interrupting, racist displacements and disavowals. We might call this a ‘pedagogy of implication’, of producing knowledge and conditions for learning that consider the collective implication in ongoing state- and other sponsored violence and injustice.

## **Bibliography**

- Ahmed, Sara (1999): "She'll Wake Up One of these Days and Find She's Turned into a Nigger": Passing through Hybridity. In: *Theory, Culture & Society* 16, 2, pp. 87–106.
- Ainsworth, Claire (2015): Sex Redefined. In: *Nature* 518 (7539): pp. 288–291.
- Anzaldúa, Gloria (1987): *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Spinsters / Aunt Lute Books.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Bhaktin, Mikhail (1968): *Rabelais and His World*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Britzman, Deborah P. (1995): Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. In: *Educational Theory* 45, 2, pp. 151–165.
- Butler, Judith (1995): Gender Melancholy / Refused Identification. In: Berger, Maurice / Wallace, Brian / Watson, Simon (eds.): *Constructing Masculinities*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1993): Critically Queer. In: *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 1, 1, pp. 17–32.
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble: Feminism And the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Cheng, Anne Anlin (2001): *The Melancholy of Race*. Oxford: Oxford University Press.
- Davis, Natalie Zemon (1965): *Society and Culture in Early Modern France: Eight Essays*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Deloria, Philip Joseph (1998): *Playing Indian*. Yale Historical Publications. New Haven: Yale University Press.
- Eng, David L. / Han, Shinhee (2003): A Dialogue on Racial Melancholia. In: Eng, David L. / Kazanjian, David / Butler, Judith (eds.): *Loss: The Politics of Mourning*. Berkeley, CA: U of California P., pp. 343–371.
- Eng, David L. / Han, Shinhee (2000): A Dialogue on Racial Melancholia. In: *Psychoanalytic Dialogues* 10, 4, pp. 667–700.
- Fausto-Sterling, Anne (2004): The Five Sexes, Revisited: The Varieties of Sex Will Test the Medical Values and Social Norms. In: *Identities: Journal for Politics, Gender & Culture* 3, 1.
- Felman, Shoshana (1987): *Jacques Lacan and the Adventure of Insight*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Foucault, Michel (1990): *The History of Sexuality*. Vintage Books ed. New York: Random House.
- Freud, Sigmund (1917): Mourning and Melancholia. In: 'Mourning and melancholia'. *SE* 14, pp. 243–58.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- hooks, bell (1992): *Black Looks: Race and Representation*. Toronto: Between the Lines.
- Hübinette, Tobias / Räterlinck, Lennart E. H. (2014): Race Performativity and Melancholic Whiteness in Contemporary Sweden. In: *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture* 20, 6, pp. 501–514.
- Irigaray, Luce (1985): *This Sex which is Not One*. Ithaca, NY: Cornell University Press.



- Kessler, Suzanne / McKenna, Wendy (1978): *Gender: An Ethnomethodological Approach*. New York: Wiley.
- Lane, Christopher (1998): *The Psychoanalysis of Race*. New York, NY: Columbia University Press.
- Laurier Students' Public Research Group (2017): "Cultures are Not Costumes." LSPiRG, <http://www.lspirg.org/costumes/>. [access: 16.07.2017].
- Lorde, Audre (1984): *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Trumansburg, NY: Crossing Press.
- Lott, Eric (1993): *Love and Theft: Blackface Minstrelsy and the American Working Class*. Race and American Culture. New York: Oxford University Press.
- Luhmann, Susanne (2017): "Pedagogies of Implication." Talk presented as part of the Faculty of Arts' "Decolonizing and Indigenizing Pedagogy" Workshop. University of Alberta, January 20.
- Lutz, Hartmut (2002): German Indianthusiasm: A Socially Constructed German National(ist) Myth. In: Calloway, Colin Gordon (ed.): *Germans and Indians: Fantasies, Encounters, Projections*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, pp. 167–184.
- Margalit, Gilad (2002): *Germany and its Gypsies: A Post-Auschwitz Ordeal*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Mohanty, Chandra Talpade (2003): Under Western Eyes Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles. In: *Signs* 28, 2, pp. 499–535.
- Mohanty, Chandra Talpade (1988): Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. In: *Feminist Review* 30, pp. 61–88.
- Morrison, Toni (1992): *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oguntoye, Katharina / Ayim, May / Schultz, Dagmar (eds.) (1992): *Showing our Colours: Afro-German Women Speak Out*. Translated by Anne V. Adams. Amherst ed.: University of Massachusetts Press.
- Oguntoye, Katharina / Ayim, May / Schultz, Dagmar (Hrsg.) (1986): *Farbe Bekennen: Afro-Deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Parkhill, Thomas (1997): *Weaving Ourselves into the Land: Charles Godfrey Leland, "Indians," and the Study of Native American Religions*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Penny, H. Glenn (2013): *Kindred by Choice: Germans and American Indians since 1800*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Rich, Adrienne (1979): "Disloyal to Civilization": Feminism, Racism, and Gynephobia. In: *Chrysalis* 7, pp. 9–27.
- Riviere, Joan (1929): Womanliness as Masquerade. In: *International Journal of Psychoanalysis* 10, pp. 303–313.
- Rommelspacher, Birgit (1994): *Schuldlos – schuldig?: Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen*. Berlin: Konkret-Literatur-Verlag.
- Russo, Mary (1986): Female Grotesques: Carnival and Theory. In: de Lauretis, Teresa (ed.): *Feminist Studies: Critical Studies*. Bloomington, IN: Indiana University Press, pp. 213–229.
- Said, Edward (1977): *Orientalism*. New York: Penguin.

- Schilt, Kristen / Westbrook, Laurel (2009): Doing Gender, Doing Heteronormativity: "Gender Normals," Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. In: *Gender & Society* 23, 4, pp. 440–464.
- Sieg, Katrin (2002): *Ethnic Drag: Performing Race, Nation, Sexuality in West Germany*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Stoler, Ann Laura (2002): *Carnal Knowledge and Imperial Power: Race and the Intimate in Colonial Rule*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Townsend, Kenneth William (2000): *World War II and the American Indian*. Albuquerque, NM: University of New Mexico.
- Tuana, Nancy (2004): Coming to Understand: Orgasm and the Epistemology of Ignorance. In: *Hypatia* 19, 1, pp. 194–232.
- Usbeck, Frank (2015): *Fellow Tribesmen: The Image of Native Americans, National Identity, and Nazi Ideology in Germany*. New York, NY: Berghahn Books.
- Ware, Vron (1992): *Beyond the Pale: White Women, Racism, and History*. London: Verso.
- West, Candace / Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: *Gender and Society* 1, 2, pp. 125–151.



# *Kritik der Heteronormativität*



# „Geschlechtsidentität“ als elementarpädagogisches Bildungsziel – Eine queertheoretische Betrachtung

*Juliane Noack-Napoles*

Die Bildungspläne der deutschen Bundesländer stellen unter Beachtung des Prinzips der Trägerautonomie als Bildungs- und Erziehungsempfehlungen eine Grundlage für die träger- und einrichtungsspezifische Ausgestaltung der jeweiligen pädagogischen Konzeptionen dar, dienen Eltern und weiteren Interessierten als Information und sind Bestandteil der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften (RLP 2014). Was hier einerseits als Anspruch formuliert wird, verweist andererseits auf den Multiplikatoreneffekt, über den die in den Plänen vertretenen Werte institutionalisiert und normalisiert werden. Bezüglich identitärer Aspekte wird beispielsweise u.a. als Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte formuliert, „Kinder bei der Entwicklung ihrer individuellen Geschlechtsidentität als Mädchen oder Junge durch die Schaffung eines möglichst breiten Erfahrungsspektrums zu unterstützen“ (BAY 2012: 124). Dies setzt wiederum Erwartungen der Erwachsenen hinsichtlich eines für das jeweilige Geschlecht typischen Verhaltens und Erlebens des Kindes voraus, die wie folgt umrissen werden können: „Das Kind soll sich seinem Geschlecht entsprechend erleben (Geschlechtsidentität, z.B. Ich erlebe mich als Junge.) und verhalten (Geschlechtsrolle, z.B. Ich spiele am liebsten mit Autos.)“ (Nieder/Richter-Appelt/Möller 2015: 168). In entsprechenden Erwartungen zeigen sich nicht nur die unhinterfragte Verbindung von Gender als sozialer und Sex als körperlicher Geschlechtlichkeit, sondern auch eine Fixierung auf deren Übereinstimmung. Dies stellt wiederum den Kern des in den Bildungsplänen vertretenen Konzepts von Geschlechtsidentität dar. Dieses *Soll* wird mit Eintritt des Kindes in die erste formale Bildungseinrichtung – in den Elementarbereich, zu dem Kindertagespflegeeinrichtungen und Kindertagesstätten gehören (Stoltenberg 2008) – über die bundesdeutschen Bildungspläne als Bildungsziel normiert und institutionalisiert.

Um diese Fixierung aufzubrechen, „müsste Zweigeschlechtlichkeit dekonstruiert und die Neudefinition bzw. Öffnung von Geschlechtskategorien möglich werden“ (Bager/Götttsche 2015: 134). Dabei geht es nur bedingt um Möglichkeiten oder Strategien der Toleranz oder der Anerkennung von Personen, die sich nicht im binären Rahmen kategorisieren lassen. Vielmehr müssten, wie Christiane M. Klappeer feststellt,

„jene Praktiken, Systeme, Institutionen und Diskurse in den Blick genommen [werden], welche (sexuelle und geschlechtliche) ‚Devianz‘ erst *produzieren* (oder historisch produziert haben), welche Heterosexualität und zweigeschlechtliche Normen einsetzen und derart bestimmte Existenzen und Lebensweisen privilegieren und fördern“ (Klappeer 2015: 30, kursiv im Original).

Einen solchen Blick ermöglicht eine *queer*theoretische Perspektive, verfolgt sie doch das Ziel, die „Genese und Wirkungsmacht von Normalität und Normalitätsprozessen durch Institutionen und Regelungen und der daran geknüpften Bedeutung von Sexualität“ (Degele 2005: 17) zu rekonstruieren. Hier findet der vorliegende Artikel seinen Ausgangspunkt, indem der Versuch unternommen wird, das Bildungsziel ‚Geschlechtsidentität‘ als Normalisierungspraktik im Bereich der (Elementar-)Pädagogik zu dechiffrieren.

In diesem Sinne wird in dem vorliegenden Text intendiert, die mit der Thematik Geschlecht in den bundesdeutschen Bildungsplänen verbundenen Werte und Normen und deren bildungstheoretische bzw. pädagogische Folgen aufzuzeigen. Aus einer *queer*theoretischen Perspektive richtet sich damit das Erkenntnisinteresse insbesondere auf die Frage, mittels welcher Mechanismen Heteronormativität konstruiert und aufrechterhalten wird. Dazu wird zunächst eine *queer*theoretische Perspektive auf die Bildungspläne eingenommen, um die Erkenntnisse anschließend für eine pädagogische Sichtweise auf Heteronormativität fruchtbar zu machen. Dies geschieht in vier Schritten. Zuerst werden die hier eingenommene *queer*theoretische Perspektive (1) und die Bildungspläne (2) vorgestellt und anschließend aufeinander bezogen, indem die Bildungspläne normativitätskritisch untersucht werden (3). Am Ende folgen pädagogisch motivierte kritische Anmerkungen zur Heteronormativität (4). Dieses Vorgehen trägt dazu bei, die im Chiasmus des Titels dieses Jahrbuchs *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität* angelegte Antithese zu entschärfen, was jedoch, wie im vorliegenden Text angestrebt, nur auf Basis eines Bildungsverständnisses als kritisch-dekonstruktives Projekt (Hartmann 2013) denkbar ist und möglich wird.

## 1 *Queer*theoretische Perspektive

In *queer*-dekonstruktiver Pädagogik und Bildung ist u.a. der Begriff der *Normativitätskritik* zur Erweiterung hetero-hegemonialer Perspektiven grundle-

gend. In diesem Zusammenhang meint Normativität das Vorhandensein einer geschlechtlichen Norm als Leitlinie für soziale Praxen und Begegnungen. Die Matrix der Normativität wird also von sozialen Normen konstituiert, die ihrerseits als statische Strukturen wahrgenommen werden, ohne tatsächlich statisch zu sein (Pohlkamp 2015). „Kritik bezieht sich auf das Infragestellen der Normativität und bedeutet, sich der normativen Begrenzung bewusst zu sein, diese zu überschreiten oder sich ihrer temporär zu entledigen.“ (ebd.: 79) Damit wird Normativitätskritik zu einer Folge von (Sprech-)Handlungen, in denen Normalisierungen thematisiert werden. Als Ergebnis solcher zu thematisierenden sozialen Normen hat sich die Heteronormativität manifestiert, die sich zudem als zentraler Begriff in queertheoretischen Zusammenhängen etabliert hat (exemplarisch Degele 2005, Hartmann 2012, Klappe 2015, Wagenknecht 2004).

Klappe (2015) weist darauf hin, dass dieser Begriff trotz seiner Komplexität und Vielschichtigkeit oftmals nur unzureichend definiert bzw. analytisch geklärt werde. Dennoch habe sich eine beinahe schon als statisch zu bezeichnende Definition durchgesetzt,

„dass es sich dabei um ein Konzept zur Beschreibung der (gesellschaftlichen) Norm der/zur Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität handle, von der insbesondere jene Lebensweisen bzw. Personen ‚betroffen‘ sind, die diesen Normen eben nicht entsprechen (können oder wollen)“ (ebd.: 25f.).

Wagenknecht (2004) argumentiert entsprechend, die Heteronormativität dränge die Menschen in zwei körperlich und sozial klar voneinander unterschiedene Geschlechter, deren sexuelles Verlangen ausschließlich auf das jeweils andere gerichtet sei. Somit wirke sie als apriorische Kategorie des Verstehens, setze ein Bündel von Verhaltensnormen und reguliere die Wissensproduktion, strukturiere Diskurse, leite politisches Handeln, bestimme über die Verteilung von Ressourcen und fungiere als Zuweisungsmodus in der Arbeitsteilung.

Die beiden Grundannahmen, auf denen Heteronormativität basiert, sind somit, dass Menschen erstens natürlicherweise zweigeschlechtlich organisiert und zweitens heterosexuell aufeinander bezogen sind. Darauf aufbauend schlägt Nina Degele folgende umfassende Definition vor:

„Heteronormativität ist ein binäres, zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema, das als grundlegende gesellschaftliche Institution durch eine Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu deren Verselbstverständlichung und zur Reduktion von Komplexität beiträgt bzw. beitragen soll.“ (Degele 2005: 19)

In ihrer Definition unterscheidet Degele analytisch den Struktur- und den funktionalen Aspekt: (1) Der Strukturaspekt bezieht sich auf den Sachverhalt der unsichtbar und selbstverständlich gewordenen Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit und deren Bedeutung für und in gesellschaftlichen Institutionen. Die hier wirksam werdenden Mechanismen bezeichnet sie als *Naturalisierung*, *Institutionalisierung* und *Unbewusstheit* (ebd.: 19), wobei der Begriff



der Vorbewusstheit im vorliegenden Kontext treffender wäre, da es aus queertheoretischer Perspektive ja gerade um die Bewusstwerdung bzw. Bewusstmachung von Inhalten geht, die grundsätzlich bewusstseinsfähig und damit im Sinne von Freuds erstem topischen Modell Vorbewusst sind. (2) Der funktionale Aspekt fokussiert die Effekte von Heteronormativität, wobei vor allem der Mechanismus der Vereinfachung die Orientierung in der Welt erleichtert. Degele spricht hier, in Anlehnung an die Systemtheorie, von einer *Reduktion von Komplexität* (ebd.: 19).

Damit ergeben sich gemäß Degele vier Charakteristika von Heteronormativität:

1. Naturalisierung: Dadurch, dass Heteronormativität das Ergebnis gesellschaftlicher Normalisierungsprozesse ist, werden Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit naturalisiert, d.h. mit dem Schein von Natürlichkeit versehen.
2. Vorbewusstheit: Die damit verbundenen Werte und Normen müssen den beteiligten Personen nicht bewusst sein, sondern wirken eher wie der Habitus bei Pierre Bourdieu. Dementsprechend ist Heteronormativität „verinnerlichte Gesellschaft und bringt eine strategisch orientierte Praxis und auch Körperlichkeit hervor, ohne dass die dadurch produzierten Strategien ins Bewusstsein treten (müssen)“ (ebd.: 20).
3. Institutionalisierung von Strukturen: Heteronormativität ist sowohl in den Individuen (mental und physisch) als auch in gesellschaftlichen Strukturen verankert.
4. Reduktion von Komplexität: Heteronormativität findet nicht nur in institutionelle Regelungen Eingang, sondern auch in gesellschaftliche Kommunikation (ebd.).

Diese Charakteristika können gleichsam als Instrumente queerorientierter Analysen dienen, um „das Geschäft des Entselbstverständlichens betreiben“ (ebd.: 21) zu können.

## 2 Bildungspläne im elementarpädagogischen Bereich

In den letzten fünfzehn Jahren ist der Bereich der Elementarpädagogik verstärkt in das öffentliche Interesse gerückt (Stoltenberg 2008). Im Jahr 2002 haben sich Bund und Länder verpflichtet, sich über Wege und Ziele frühkindlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen zu verständigen und für Deutschland allgemein verbindliche Ziele aufzustellen. Den Ausgangspunkt bildete die Überzeugung, dass die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse zu groß sei, um ihre Förderung allein vom Engagement einzelner Personen in den Kindertageseinrichtungen oder einzelner Träger abhängig zu machen (KMK 2004).

Zunächst wurden die Arbeitsgemeinschaften der obersten Landesjugendbehörden beauftragt, die bereits bestehenden Bildungsempfehlungen bzw. -pläne von Bayern, Nordrhein-Westfalen, Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz auszuwerten. Diese Analyse bildete die Grundlage für den internationalen Standards entsprechenden „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindereinrichtungen“, der schließlich im Mai 2004 von der Jugendministerkonferenz und im Juni des selben Jahres von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen wurde, wobei der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindereinrichtungen „in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten“ (KMK 2004: 2) gesehen wird. Insgesamt werden sechs Bildungsbereiche benannt, in denen die Bildungsmöglichkeiten des Kindes zu beachten und zu fördern seien: 1. Sprache, Schrift, Kommunikation, 2. Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung / religiöse Bildung, 3. Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik, 4. Musische Bildung / Umgang mit Medien, 5. Körper, Bewegung, Gesundheit und 6. Natur und kulturelle Umwelten.

Die einzelnen Bundesländer haben ihrerseits den „Gemeinsamen Rahmen“, der „eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen“ (ebd.) darstellt, durch *Pläne* (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Sachsen, Thüringen), *Konzeptionen* (Mecklenburg-Vorpommern), *Programme* (Berlin, Saarland, Sachsen-Anhalt), *Grundsätze* (Brandenburg, Nordrhein-Westfalen), *Empfehlungen* (Hamburg, Rheinland-Pfalz) oder *Leitlinien* (Schleswig-Holstein) konkretisiert, ausgefüllt und erweitert. Diese in weiterer Folge einheitlich als „Bildungspläne“ bezeichneten bundeslandspezifischen Ausformulierungen des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags verleihen demgemäß den Bildungsprozessen in den Kindertageseinrichtungen Transparenz und bieten den Fachkräften, Eltern und Lehrkräften gleichermaßen Orientierung. So sollen die Grundlagen für eine frühe und individuelle Förderung der Kinder geschaffen, die Bildungsqualität in den Kindertageseinrichtungen erhöht und ein Qualitätsrahmen entwickelt werden, der das pädagogische Handeln von Erzieherinnen und Erziehern orientiert (Piper 2013). Von ihrem Selbstverständnis her beschreiben die Bildungspläne ein zeitgemäßes Bildungsverständnis in der Frühpädagogik, definieren Bildungs- und Kompetenzbereiche und geben Hinweise zur Anregung und Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse (ebd.).

### 3 Normativitätskritischer Blick auf die Bildungspläne

Eine genderanalytisch motivierte Durchsicht der 16 bundesdeutschen Bildungspläne des Elementarbereichs hat in grober Anlehnung an die qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse sieben Bedeutungsaspekte ergeben, die als Kategorien fungieren. Die Reihenfolge, in der diese kurz vorgestellt werden (3.1), ist bereits von dem nächsten Analyseschritt geleitet, in dem sie zueinander und zu den Charakteristika von Heteronormativität in Beziehung gesetzt werden (3.2).

#### 3.1 Genderanalytische Kategorien in den Bildungsplänen

##### 3.1.1 Geschlechtsthematik als Querschnittsaufgabe

Die Bildungspläne unterteilen sich in einen einführenden Teil, in dem Querschnittsthemen (RLP 2014), Querschnittsdimensionen (SHS 2012) oder themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsperspektiven (BAY 2012) offengelegt werden, aber auch das jeweils zugrundeliegende Bildungsverständnis formuliert wird. Dem folgt die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Bildungsbereiche anhand von Zielformulierungen und Handlungsorientierungen.

Die Berücksichtigung geschlechtssensibler Aspekte geschieht, so heißt es beispielsweise in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen von Rheinland-Pfalz, „als Querschnittsaufgabe, d.h. sie wird in der gesamten pädagogischen Arbeit mitgedacht“ (RLP 2014: 48). Ähnlich wird es im Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan formuliert, wenn dort geschlechtersensible Erziehung als Aufgabe bezeichnet wird, die „alle Bildungs- und Erziehungsbereiche betrifft und bei jedem Lernangebot mit zu bedenken ist“ (BAY 2012: 123). In den Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen von Schleswig-Holstein wird sogar von der Querschnittsdimension der Genderorientierung gesprochen, die sich mit der Frage beschäftigt, „wie Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen die Kinder im Prozess der Identifikation mit dem eigenen sozialen Geschlecht (Gender) begleiten wollen“ (SHS 2012: 18). Bemerkenswert bei dieser Kategorie ist, dass bis auf die Grundsätze elementarer Bildung des Landes Brandenburg (BRA 2006) und den niedersächsischen Orientierungsplan (NDS 2005) alle Bildungspläne die Geschlechtsthematik als übergeordnete (Querschnitts-)Dimension verstehen und konkretisieren.

##### 3.1.2 Gleichheit der Geschlechter als Konstituens des Bildungsverständnisses

Das im einführenden Teil explizierte, dem jeweiligen Bildungsplan zugrundeliegende Bildungsverständnis setzt einerseits die Gleichheit der Geschlechter

voraus, wenn es beispielsweise in den saarländischen Handreichungen heißt: „Bildung, Erziehung und Betreuung in Krippen, Kindergärten, Horten sollen dazu beitragen, dass jedes einzelne Kind gleiche Rechte und gute Chancen für eine lebenswerte Perspektive in dieser Gesellschaft hat, gleich welchem Geschlecht es angehört.“ (SAR 2007: 16) Oder in den Hamburger Bildungsempfehlungen: „Weder sein Geschlecht, noch die soziale und ökonomische Situation seiner Familie, seine ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit oder irgendeine Form von Beeinträchtigung dürfen ein Hindernis im Zugang zu Bildung werden.“ (HAM 2012: 15) Der Zugang zu Bildung wird somit als grundsätzliches Recht unabhängig von der geschlechtlichen Zugehörigkeit proklamiert.

Andererseits wird das Gelingen der Bildungsprozesse als von der Akzeptanz der Gleichwertigkeit der Geschlechter abhängig angesehen. In den Bildungsgrundsätzen von Nordrhein-Westfalen findet sich dazu Folgendes: „Für alle Bildungsbereiche gilt, dass das Bildungsverständnis eine geschlechterbewusste und alters- und entwicklungsgemäße pädagogische Arbeit voraussetzt.“ (NRW 2016: 74) Im Bildungsprogramm von Sachsen-Anhalt wird es noch konkreter formuliert: „Solche Bildungsprozesse werden nur gelingen, wenn die beteiligten Kinder einen Weg finden, gleichwertig miteinander umzugehen – unabhängig von Unterschieden in Alter, Geschlecht, Herkunft oder körperlichen und geistigen Fähigkeiten.“ (SAH 2013: 19) Die Anerkennung der Gleichheit der Geschlechter wird darüber hinaus beispielsweise in dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan als Bildung- und Erziehungsziel formuliert (BAY 2012: 122). Auch diese Kategorie findet sich im Rahmen der vorgestellten Perspektiven in der Mehrheit der Bildungspläne, außer in denen von Brandenburg (2006), Niedersachsen (2005), Schleswig-Holstein (2012) und Thüringen (2010).

### *3.1.3 Biologische Herleitung und Begründung von Geschlecht*

Die Geschlechtszugehörigkeit wird in einem Viertel der Bildungspläne (BAY 2012, HES 2014, SAC 2011, THÜ 2010) explizit biologisch hergeleitet und begründet, wohingegen in weiteren (z.B. BW 2011, BER 2014) auf die Differenz zwischen biologischem und sozialem Geschlecht verwiesen wird. Die Formulierungen des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans finden sich ähnlich auch in den anderen wieder: „Während die Natur vorgibt, welches biologische Geschlecht einem Menschen zugeordnet werden kann, entwickelt das Kind durch die Interaktion mit anderen eine soziale Geschlechtsidentität.“ (BAY 2012: 121)

### *3.1.4 Geschlechtssensible Erziehung als Gleichberechtigung ‚der beiden‘ Geschlechter*

Bis auf die Bildungspläne von Brandenburg (2006), Bremen (2012), Hessen (2014), Niedersachsen (2005), dem Saarland (2007) und Thüringen (2010) erklären alle übrigen Pläne geschlechtssensible (auch geschlechterbewusste, vorurteilsbewusste) Erziehung als Mittel und Ziel. Als Ziele und Schwerpunkte einer geschlechtssensiblen Pädagogik werden in der Bildungskonzeption Mecklenburg-Vorpommerns beispielsweise aufgeführt:

„Unterschiede von Jungen und Mädchen wahrnehmen und wertschätzen, [...] aufmerksam sein, was der jeweilige Junge oder das jeweilige Mädchen zum Aufbau eines positiven Selbstbildes benötigt, Berücksichtigung der Interessen beider Geschlechter in der Raumgestaltung“ (MVP 2010: 10).

Damit wird geschlechtersensible im Sinne von vorurteilsbewusster Pädagogik als Ermöglichung der Gleichberechtigung beider Geschlechter verstanden.

### *3.1.5 Verzicht auf die geschlechtsneutrale Personenbezeichnung ‚Kinder‘*

In neun (BW, BER, BRA, MVP, NDS, SAR, SAC, SAH, THÜ) der 16 Bildungspläne wird anstatt der neutralisierenden Personenbezeichnung ‚Kinder‘ für die im Fokus der Betrachtung stehenden Menschen durchgängig die Formulierung ‚Jungen und Mädchen‘ verwendet. Historisch betrachtet handelt es sich zwar um eine Errungenschaft, dass Mädchen in einem patriarchalischen Bildungs- und Gesellschaftssystem überhaupt Erwähnung finden. Aus queer-theoretischer Perspektive suggeriert und verfestigt die Formulierung ‚Jungen und Mädchen‘ jedoch die Annahme einer natürlichen und eindeutigen Zweigeschlechtlichkeit, insbesondere angesichts der Tatsache, dass es die deutsche Sprache unter Verwendung geschlechtsneutraler Personenbezeichnungen ermöglicht, über Menschen zu sprechen, ohne dabei ihr Geschlecht sichtbar werden zu lassen.

### *3.1.6 Sprachliche Differenzierung in zwei Geschlechter*

Verbunden mit der fünften ist die sechste Kategorie, die sich – außer in den Bildungsplänen von Brandenburg (2006) und Rheinland-Pfalz (2014) – in allen anderen finden lässt. Dabei handelt es sich um die Verwendung geschlechtsbezogener Formulierungen, die erstens suggerieren, dass es nur zwei Geschlechter gibt, und zweitens implizieren, dass diese sich kategorial voneinander unterscheiden bzw. einander ausschließen. Exemplarisch soll hier der Thüringer Bildungsplan zitiert werden:

„Kinder erfahren häufig, dass gegengeschlechtliche Erfahrungen unterbunden werden. [...] Jungen und Mädchen brauchen jedoch Erfahrungsräume, um mit geschlechtsuntypischen

### *„Geschlechtsidentität“ als elementarpädagogisches Bildungsziel*

Möglichkeiten zu experimentieren.“ (THU 2010: 25) „Sie werden sich allmählich geschlechtsspezifischer Unterschiede bewusst und machen die Erfahrung, als Junge bzw. Mädchen angesprochen zu werden.“ (ebd.: 143)

#### *3.1.7 „Geschlechtsidentität“ als Ziel elementarpädagogischer Bemühungen*

Eine weitere Kategorie, die sich in nahezu allen Bildungsplänen finden lässt (außer in jenen von Brandenburg [2006] und Bremen [2012]), ist die Bestimmung der Geschlechtsidentität als ein elementarpädagogisches Bildungsziel: „Mädchen und Jungen entwickeln ihre eigene Geschlechtsidentität, mit der sie sich sicher und wohl fühlen.“ (HES 2014: 47) Für die pädagogischen Fachkräfte stellt sich die Aufgabe, so steht es entsprechend im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, „Kinder bei der Entwicklung ihrer individuellen Geschlechtsidentität als Mädchen oder Junge durch die Schaffung eines möglichst breiten Erfahrungsspektrums zu unterstützen“ (BAY 2012: 124).

#### *3.2 Beziehung der Kategorien zur Heteronormativität*

Die einzelnen Kategorien lassen sich in unterschiedlicher Gewichtung zu den Charakteristika der Heteronormativität (Degele 2015) in Beziehung setzen. So führen die ersten beiden Kategorien *Geschlechtsthematik als Querschnittsaufgabe (1)* und *Gleichheit der Geschlechter als Konstituens des Bildungsverständnisses (2)* zu einer Institutionalisierung heteronormativer Strukturen, sind aber gleichzeitig Ausdruck solcher. Die Kategorie *Biologische Herleitung und Begründung von Geschlecht (3)* verweist auf den Aspekt der Naturalisierung im Zusammenhang mit Heteronormativität. Vor allem die sprachbezogenen Kategorien *Verzicht auf die geschlechtsneutrale Personenbezeichnung ‚Kinder‘ (5)* und *Sprachliche Differenzierung in zwei Geschlechter (6)* zeigen sich als vorbewusste Mechanismen, die zur Herstellung und Aufrechterhaltung heteronormativer Ansprüche beitragen.

Setzt man die herausgestellten Kategorien auf Basis der oben ausgeführten queertheoretischen Annahmen in Beziehung zueinander, zeigt sich folgender pädagogischer Mechanismus, der ob seiner Institutionalisierung durch seine schriftliche Fixierung in den Bildungsplänen in der frühen Kindheit und damit von frühester Kindheit an zur Aufrechterhaltung und Stabilisierung von Heteronormativität führt: Die Kategorien *Geschlechtsthematik als Querschnittsaufgabe (1)* und *Gleichheit der Geschlechter als Konstituens des Bildungsverständnisses (2)* stellen in ihrer wechselseitigen Bedingtheit den (hetero-)normativen und als Teil der Bildungspläne institutionalisierten Ausgangspunkt dar, der seinerseits biologistisch (Kategorie 3) hergeleitet und begründet und somit naturalisiert wird. Diese geschlechtliche Norm dient als Leitlinie für soziale Praxen und Begegnungen (Pohlkamp 2015).

In den Bildungsplänen, die die soziale Praxis von Erziehung, Bildung und Betreuung und die Begegnungen der daran beteiligten Personen reglementieren und normieren, findet dies Ausdruck in den Zielsetzungen und entsprechenden Vorschlägen zu deren Umsetzung. Bezogen auf den Bereich Geschlechtsthematik besteht das Ziel elementarpädagogischer Bemühungen darin, dass das Kind eine Geschlechtsidentität entwickelt (Kategorie 7). Darunter wird jedoch, als Konsequenz des heteronormativen Ausgangspunkts dieses Ziels, die „individuelle[] Geschlechtsidentität als Mädchen oder Junge“ (BAY 2012: 124) verstanden.

Hinsichtlich der Umsetzung dieses Ziels kommt ein weiteres Charakteristikum von Heteronormativität ins Spiel, nämlich das der Vorbewusstheit, d.h., dass die damit verbundenen Werte und Normen den beteiligten Personen nicht bewusst sein müssen. Mehr noch, Heteronormativität sei verinnerlichte Gesellschaft und bringe so eine strategisch orientierte Praxis hervor, ohne dass dadurch die produzierten Strategien ins Bewusstsein treten müssen (Degele 2015).

In den Bildungsplänen lassen sich zwei ‚Wege‘ ausmachen, die zum Ziel der Entwicklung einer ‚Geschlechtsidentität‘ führen: erstens ein vorbereiteter Mechanismus, der die sprachlichen Kategorien *Verzicht auf die geschlechtsneutrale Personenbezeichnung ‚Kinder‘* (5) und *Sprachliche Differenzierung in zwei Geschlechter* (6) umfasst. Diesem Mechanismus hat sich Judith Butler bereits in ihrer für die Queer Studies als Pionierarbeit geltenden Arbeit „Das Unbehagen der Geschlechter“ gewidmet, wenn sie fragt: „Wie bringt die Sprache selbst die fiktive Konstruktion des ‚Geschlechts‘ hervor, die diese verschiedenen Machtregime trägt?“ (Butler 1991: 10). Zweitens eine bewusste Strategie, nämlich die Entscheidung für das pädagogische Konzept geschlechtssensibler Erziehung. Dieses wird jedoch in seiner Gleichsetzung mit der Ermöglichung von Gleichberechtigung ‚der beiden‘ Geschlechter (vorbewusst) heteronormativ verkürzt, was in der Kategorie *Geschlechtersensible Erziehung als Gleichberechtigung ‚der beiden‘ Geschlechter* (4) seinen Ausdruck findet.

## 4 Fazit: Pädagogische Kritik der Heteronormativität

Mit dem Ziel, die Bewusstmachung normativer Begrenzungen und im besten Falle deren Überschreitung (Pohlkamp 2015) anzuregen, wird abschließend ein pädagogischer Blick auf die sich in den Bildungsplänen widerspiegelnden heteronormativen Normierungen und Normalisierungen gerichtet.

1. Aus den Bildungsplänen wurde ein pädagogischer Mechanismus bzw. eine Normalisierungspraktik herausgearbeitet, die deutlich macht, dass sich Pä-

dagogik und Bildung „an den Techniken der Fortschreibung hetero-hegemonialer Verhältnisse [beteiligen], indem sie normative Wahrheiten als kulturelles Wissen zu Geschlecht und Sexualität bereitstellen und reproduzieren“ (Pohlkamp 2015: 80). Aber auch in einem übertragenen Sinn stellen die Bildungspläne als schriftliche Dokumente, die sich an eine breite Leserschaft der am Bildungsprozess beteiligten Akteure wenden, eine Technik der Fortschreibung hetero-hegemonialer Verhältnisse dar. Die dort vertretenen und schriftlich fixierten normativen Wahrheiten über Geschlecht widersprechen als hetero-hegemoniales Alltagsverstehen „dem widersprüchlichen und intersektionalen Alltag vieler Kinder, Jugendlicher und Erwachsener und begünstig[en] den Defizitblick in Pädagogik und Bildung“ (ebd.: 82).

2. In den Bildungsplänen wird an der Unterscheidung von Sex und Gender festgehalten und Gender durchweg als normative Aufforderung benutzt, Genderdifferenzen zu berücksichtigen. Ausgehend von einer emanzipatorischen und einer normalisierenden Lesart der Unterscheidung von Sex und Gender wird in den Bildungsplänen die Perspektive der normalisierenden Unterscheidung eingenommen (Hartmann 2013). Jutta Hartmann weist darauf hin, dass die Sex-Gender-Unterscheidung ein schönes Beispiel dafür sei, „wie die Evidenz des kritischen Potentials geschlechterkritischer Pädagogik, insofern sie an dieser Unterscheidung festhält, brüchig geworden ist“ (ebd.: 268). Die Frage sollte den geschlechts- und sexualitätsbezogenen Normen gelten, die – pädagogisch vermittelt – in der Subjektkonstitution wirksam werden. In der in den Bildungsplänen eingenommenen Perspektive der Sex-Gender-Unterscheidung als normalisierend büßt der Genderbegriff sein Potential und seine Möglichkeiten als kritische Kategorie in pädagogischen Handlungsfeldern ein.
3. Gender wird in den Bildungsplänen als Zweigeschlechtlichkeit konstruiert. Als sprachliche Mechanismen dieser Konstruktion wurden der *Verzicht auf die geschlechtsneutrale Personenbezeichnung ‚Kinder‘* (5) und die *sprachliche Differenzierung in zwei Geschlechter* (6) herausgestellt. Damit lässt sich anhand der Sprachverwendung in den Bildungsprogrammen der Befund einerseits aufzeigen und andererseits erklären, dass Geschlecht im Sprechen der meisten pädagogischen Fachkräfte eine generalisierende Differenzierungsfolie zur Aufteilung der Menschen in Frauen/Mädchen und Männer/Jungen ist. Oft wird von einer biologischen Grundlage von Geschlecht ausgegangen, so auch in den Bildungsplänen, wie die Kategorie *biologische Herleitung und Begründung von Geschlecht* (3) gezeigt hat. Dies meint den Unterschied von zwei geschlechtlich kategorisierten Körpern und damit verbundene verschiedene ‚Wesen‘ von Kindern und Jugendlichen, wobei an dieser dualistischen Verschiedenheit nun mal nicht zu rütteln sei (Pohlkamp 2015). Daraus folgt: „Dualistische Differenzlogiken im Kontext von Geschlecht und Sexualität sind der professionellen Pä-



dagogik, Erziehung, Sozialen Arbeit und politischen Bildung eingeschrieben“ (ebd.: 78) und werden durch die schriftliche Fixierung fest- und fortgeschrieben.

4. Die in den Bildungsplänen konstruierte Zweigeschlechtlichkeit konstituiert wiederum mit der Heterosexualität die Heteronormativität. Gender wird in den Bildungsplänen zwar heteronormativ gedacht, ohne jedoch Heterosexualität als solche zu erwähnen. Gleichzeitig lässt es aber erst das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit als sinnvoll erscheinen, über Heterosexualität zu sprechen, und damit ist es Voraussetzung für diese. So bereitet die Elementarpädagogik den ersten Schritt auf dem Weg zur internalisierten Heteronormativität vor, indem die Kinder lernen, „sich in der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit zurechtzufinden“ (SAH 2013: 27).
5. Verbunden mit dem pädagogischen Anspruch des lebenslangen Lernens, wie er auch in den Bildungsplänen formuliert ist, wird die Thematik Sexualität in der Institution Schule zunehmend dominant. Die Entwicklung sexueller Orientierung und sexueller Identität gilt als eine der zentralen zu bewältigenden und hochpersönlichen Aufgaben von Jugendlichen, wobei Schule als Institution und Organisation eine mehrwertige, teilweise widersprüchliche Rolle spielt (Kastirke/Kotthaus 2014). Dies hängt damit zusammen, dass über Sexualität zu informieren Bestandteil des pädagogischen Auftrags und schulischen Alltags ist. Als Themen, über die in nahezu allen Bundesländern Konsens besteht, gelten „eine Orientierung auf die Familie“, die gleichberechtigte Darstellung der Geschlechter und das Eingehen „auf spezielle Probleme wie Aids und sexuelle Gewalt“ (Schmidt 2015: 251). Das sind alles Themen, die in ihrer dominanten Bearbeitung die Zweigeschlechtlichkeit voraussetzen; und als scheinbar logische Folge wird Sexualität als Heterosexualität und diese zur Norm stilisiert. Diese Annahme wird zudem dadurch erhärtet, dass es in den schulischen Richtlinien und Lehrplänen nicht selbstverständlich ist, dass „konkret die Akzeptanz von Homosexualität bzw. der Vielfalt von sexuellen Orientierungen als Ziel benannt wird“ (ebd.).

Neben anderen ist damit folgendes Problem pädagogischer Praxis verbunden: In Deutschland sind sexuelle Diskriminierungen im Schulalltag an der Tagesordnung und Schule trägt wenig dazu bei, solchen Entwicklungen entgegenzusteuern (Schmidt 2015). Daraus wird die Notwendigkeit einer Veränderung beim Umgang mit dem Thema sexuelle Vielfalt abgeleitet und dessen entsprechende Beachtung in der Aus- und Fortbildung der Lehrenden gefordert. Dies führt zu der Frage, ob allein dadurch, dass im Unterricht auf unterschiedliche Formen des sexuellen Begehrens eingegangen wird, eine liberale Einstellung gegenüber sexueller Vielfalt erreicht werden kann, zumal langfristig entstandene verfestigte Vorurteilsstrukturen sich wahrscheinlich nicht durch eine einmalige Thematisierung auflösen können (ebd.).

Aus der Perspektive, dass Zweigeschlechtlichkeit die Basis dafür ist, Heterosexualität zur Norm zu stilisieren und alle anderen Begehrensformen als Abweichungen zu stigmatisieren, zeigen sich in dem hier skizzierten Problembereich sexueller Diskriminierung die Auswirkungen und Konsequenzen einer heteronormativ ausgerichteten Pädagogik, die ihre Wurzeln bereits in der Elementarpädagogik hat. Insofern handelt es sich nicht lediglich um *Vorurteilsstrukturen* hinsichtlich sexuellen Begehrens, sondern um ein internalisiertes heteronormatives Geschlechterverständnis einschließlich aller damit verbundenen Konsequenzen.

6. Damit hängt zusammen, dass in den Bildungsplänen davon ausgegangen wird, dass Kinder erst erlernen sich einem Geschlecht zuzuordnen, es wird also als kognitive Leistung konzipiert. So heißt es im Rahmenplan für Bildung und Erziehung von Bremen:

„Wenn sie in den Kindergarten kommen, haben die meisten Kinder noch kein ausgeprägtes Bewusstsein über ihr eigenes Geschlecht. Mit der wachsenden Einsicht in die Bedeutung des eigenen Geschlechtes werden auch die in der Umwelt des Kindes vorgelebten Geschlechterrollen übernommen.“ (BRE 2012: 23)

Ähnlich steht es in der Bildungskonzeption (Ergänzung) Mecklenburg-Vorpommerns: „Eine Geschlechtskonstanz wird erst ab einem Alter von drei Jahren Stück für Stück erreicht“ (MVP 2010: 10), oder der Verweis darauf, so in Thüringen, dass Kinder ihr Geschlecht sukzessive entdecken (THÜ 2010). Hier wird offensichtlich, wie stark Bildung mit Differenzierungsprozessen verbunden ist: „Ein wesentliches Kennzeichen und Ziel von Bildung stellt ein differenziertes Verhältnis zur Welt, zu anderen und zu sich selbst dar.“ (Hartmann 2013: 254)

Mögliche daraus resultierende Folgen für den weiteren Bildungsverlauf wurden bereits in den vorherigen Unterpunkten diskutiert. Solche ließen sich vermeiden, wenn man das Potential ernst nehmen würde, das mit der Erkenntnis verbunden ist, dass der Umgang mit geschlechtsspezifischen Fragen (auch) eine kognitive Leistung darstellt und somit pädagogisch beeinflussbar ist.

7. Die als Bildungsziel proklamierte Geschlechtsidentität meint die Zuordnung zu und die Identifikation mit dem jeweils dem biologischen Geschlecht entsprechenden sozialen Geschlecht. Hierin zeigt sich ein weiterer Kritikpunkt *queerer* Einsprüche: „Dieser richtet sich auf die identitätslogische Vorstellung von Subjektivität mit deren Norm der Eindeutigkeit.“ (Hartmann 2013: 270) Demnach transportiere der gesellschaftliche Imperativ heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit einen Zwang zur Vereindeutigung innerpsychischer Ambivalenzen, sodass Identität durch Verbote und präreflexive Verwerfungen gebildet werde (ebd.). Versteht man Geschlechtsidentität zunächst als sozialwissenschaftlichen Begriff, der der Beschreibung und Analyse sozialer Gegebenheiten dient, ist dieser selbst weder als Norm- noch als Telosbegriff gedacht. Ihn dennoch als Zielbegriff

pädagogischer Handlungen zu benutzen, verkennt entweder naiv den Unterschied zwischen einem deskriptiven und einem normativen Begriff oder verschleiert (vor)bewusst diesen Unterschied zur Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse und Gegebenheiten.

8. Von der anderen Seite gedacht verdeckt die Gleichsetzung von Geschlechtsidentität und Gender den pädagogischen Gehalt des Identitätsbegriffes, der das Sprechen über Geschlechtsidentität als ein Bildungsziel überhaupt erst sinnvoll werden ließe. Als pädagogisches Thema umfasst Identität folgende Überlegungen: „Wie lernt ein Mensch[,] ein gültiges Verhältnis zu sich selbst aufzubauen? Wie lernt er, sich selbst gültig zu bestimmen? Wie lernt er Selbstbestimmung?“ (Ladenthin 2015: 25) Denkt man Geschlecht jenseits von Zweigeschlechtlichkeit, würde Geschlechtsidentität das (zumindest vorübergehende) ganzheitliche Gefühl selbstbestimmten geschlechtlichen Erlebens bedeuten.

Mit dieser Bedeutungsverschiebung würde und müsste die geschlechtssensible bzw. geschlechtsbewusste Pädagogik über ihren Anspruch der Ermöglichung der Gleichberechtigung ‚beider Geschlechter‘ hinauswachsen. Als Bildungsziel fordert dies die Pädagogik dazu heraus, sich auf *Aufklärung* in ihrem ursprünglichsten, aber auch weitesten Sinne zurückzubessinnen.

## Literatur

- Bager, Katharina / Götsche, Anna Lena (2015): Rechtliche Konflikte im Zusammenhang mit minderjährigen Inter\*- und Trans\*Personen. In: Schmidt, Friederike et al. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 119–141.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Degele, Nina (2005): Heteronormativität entsebstverständlichen: Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: Freiburger Frauen Studien 11, 17, S. 15–39.
- Hartmann, Jutta (2013): Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche. In: Hünersdorf, Bettina / Hartmann, Jutta (Hrsg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–280.
- Hartmann, Jutta (2012): Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschehen (APuZ) 62, 49–50, S. 34–41.
- Kastirke, Nicole / Kotthaus, Jochen (2014): Jugendliche Sexualität und sexuelle Identität. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 265–280.
- Klapeer, Christine M. (2015): Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Un-

- gleichheiten. In: Schmidt, F. et al. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 25–44.
- KMK-Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf) [Zugriff: 23.02.2016].
- Ladenthin, Volker (2015): Identität – Der optimierte Mensch – oder der gebildete Mensch? In: PädagogikUnterricht 35, 1, S. 24–32.
- Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen, Rheinland-Pfalz (2014): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen. Berlin: Cornelsen.
- Nieder, Timo O. / Richter-Appelt, Hertha / Möller, Birgit (2015): Kinder und Jugendliche mit Geschlechtsdysphorie. Möglichkeiten der medizinischen Versorgung im Rahmen einer interdisziplinären Spezialsprechstunde. In: Schmidt, F. et al. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 167–180.
- Piper, Sandra (2013): Die Bildungspläne für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein Überblick. [https://www.anschwung.de/sites/default/files/Expertise\\_Bildungspl%C3%A4ne\\_1.pdf](https://www.anschwung.de/sites/default/files/Expertise_Bildungspl%C3%A4ne_1.pdf) [Zugriff: 25.08.2015].
- Pohlkamp, Ines (2015): Queer-dekonstruktive Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. In: Schmidt, F. et al. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 75–87.
- Schmidt, Renate-Berenike (2015): Schule als Ort sexueller Sozialisation. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 249–264.
- Stoltenberg, Ute (2008): Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? Herausgegeben von: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK). [http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Dekade\\_Publikationen\\_national/Bildungsplaene\\_im\\_Elementarbereich.pdf](http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_national/Bildungsplaene_im_Elementarbereich.pdf) [Zugriff: 23.02.2016].
- Wagenknecht, Peter (2004): Heteronormativität. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 6/I Hegemonie bis Imperialismus. Hamburg: Argument Verlag mit Ariadne, S. 189–206.

#### Bildungspläne der Bundesländer

online unter: <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html>

- BW Baden-Württemberg (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.
- BAY Bayern (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung.
- BER Berlin (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege.
- BRA Brandenburg (2006): Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg.
- BRE Bremen (2012): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich – Bremen.

- HAM Hamburg (2012): Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen.
- HES Hessen (2014): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen.
- MVP Mecklenburg-Vorpommern (2010): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.
- NDS Niedersachsen (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.
- NRW Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.
- RLP Rheinland-Pfalz (2014): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen.
- SAR Saarland (2007): Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten.
- SAC Sachsen (2011): Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege.
- SAH Sachsen-Anhalt (2013): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an.
- SHS Schleswig-Holstein (2012): Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein.
- THÜ Thüringen (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre.

# Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ignoranz und Othering

*Christine Riegel*

Trotz eines zunehmenden gesellschaftlichen Bewusstseins über eine Pluralisierung von Lebens- und Familienformen sowie bildungspolitischen Bemühungen, das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in die schulische und außerschulische Bildung aufzunehmen, bleiben queere Familien in erziehungswissenschaftlichen Debatten und (sozial-)pädagogischen Kontexten wenig sichtbar. Als *queere Familien* werden im Folgenden Elter(n)-Kind-Beziehungen<sup>1</sup> bezeichnet, in denen ein oder mehrere Personen der älteren Generation sich als lesbisch, schwul, bisexuell, transgender, transsexuell oder intersexuell identifizieren oder sich jenseits von binären Geschlechterkonstruktionen verorten. Andere (Selbst- und Fremd-)Bezeichnungen sind Regenbogenfamilien, LGBT- oder LSBTTI\*-Familien. Diese Familien werden in hegemonialen Diskursen und Politiken sowie institutionalisierten Praktiken in ihrer Familien- und Lebensform oft ignoriert, an heteronormativen Geschlechter- und Familienvorstellungen gemessen und/oder zu ‚besonderen Anderen‘ gemacht.

- 1 Dabei wird auf ein weit gefasstes Familienverständnis recurriert, das Familie als generationenübergreifende Beziehung versteht, ohne dass es dafür notwendigerweise verwandtschaftliche Bindungen braucht (u.a. Ecarius 2002; Oelkers 2012; Lenz 2016). Die Verwendung des Begriffs ‚Elter‘ im Singular erfolgt in Bezug auf Karl Lenz (2016): „Das konstitutive Merkmal von Familie ist die *Zusammengehörigkeit von zwei (oder mehreren) aufeinander bezogenen Generationen, die zueinander in einer Elter-Kind-Beziehung stehen*. Mit ‚Elter‘ statt ‚Eltern‘ wird zum Ausdruck gebracht, dass es nicht immer zwei Personen (Mutter und Vater) sind, möglicherweise nur eine vorhanden ist. Man sollte von ‚Elter‘ und nicht von ‚Elternteil‘ sprechen, da bei letzterem das ‚Teil‘ immer schon auf ein Ganzes verweist. Dass bei Eltern in unserer Sprache keine Singularform gebräuchlich ist, macht zugleich sichtbar, wie stark unsere Sprache von einer Normalunterstellung durchzogen ist, dass Mutter und Vater zu einer Familie gehören.“ (Ebd.: 169, Herv. i. O.)

In diesen Prozessen spiegeln sich gesellschaftliche Ordnungen und Ungleichheitsverhältnisse sowie hegemoniale Bilder von Familie, Geschlecht und Generationenverhältnissen wider, die sich auch mit anderen Differenzordnungen und Dominanzverhältnissen überlagern. Die noch immer bestehende Dominanz von (hetero-)normativen und naturalistischen Familienvorstellungen und damit verbundenen Verbesonderungen von Familien und familialen Lebensformen, die dem heteronormativen Bild der bürgerlichen, durch leibliche Elternschaft gekennzeichneten Kleinfamilie von Vater, Mutter, Kind(ern) nicht entsprechen, zeigt sich relevant für Familienpolitik und Familienrecht. Diese dominanten Vorstellungen sind darüber hinaus folgenreich für den pädagogischen Umgang mit dem Thema sowie mit den konkreten Personen in Schule, Jugendhilfe, Beratung oder Therapie (vgl. auch Lenz 2016: 168).

Mit dem Fokus auf die Thematisierung und Berücksichtigung von queeren Familien im pädagogischen Kontext wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, inwiefern in gesellschaftlichen und fachlichen Diskursen Mechanismen des Othering sowie der Normalisierung greifen und welche Folgen und Effekte dies für die Pädagogik und Soziale Arbeit sowie den (sozial-)pädagogischen Umgang mit queeren Menschen und Familien hat. In Bezugnahme auf queertheoretische Überlegungen sowie postkoloniale Theorien werden Prozesse des Unsichtbar-Machens und des Othering in pädagogischen Kontexten rekonstruiert und auf deren normierende und ausgrenzende Folgen hin untersucht.

Nach einer kurzen Einführung in die genannten Theorieperspektiven mit ihrem dekonstruktivistischen Potenzial (1) wird im folgenden Beitrag in einem ersten Schritt danach gefragt, inwieweit queere Familien in der für Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Soziale Arbeit relevanten Fachliteratur sowie in der Familienforschung repräsentiert sind und inwieweit in diesen Feldern heteronormative Ordnungen reproduziert und normative Familienbilder wirksam werden (2). Daran anschließend wird in Kapitel 3 herausgearbeitet, wie in pädagogischen Fachdiskursen und der pädagogischen Praxis Mechanismen des Ignorierens, der Vereinnahmung und des Othering zusammenspielen und wie diese im Umgang mit queeren Familien wirksam werden. U.a. werden diesbezügliche Erfahrungen und Perspektiven von queeren Familien exemplarisch anhand eines Interviews mit einer transidentitären Elter-Person rekonstruiert (3). Schließlich werden im vierten Kapitel Überlegungen zu den daraus resultierenden Konsequenzen für die Forschung zum Thema Familie sowie für den erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Umgang mit queeren Familien und Lebensweisen angestellt (4).

## **1 Mit dekonstruktivistischen Perspektiven hegemoniale Repräsentationen und Praktiken hinterfragen**

Im Folgenden wird die Frage nach Repräsentationen von queeren Familien in pädagogischen Kontexten in Bezugnahme auf Queer- und Postcolonial Studies diskutiert. Diese poststrukturalistisch und dekonstruktivistisch inspirierten Ansätze hinterfragen hegemoniale gesellschaftliche Differenzordnungen und damit verbundene Macht- und Herrschaftsverhältnisse und analysieren Machteffekte. Queer Theory versteht sich v.a. als Heteronormativitätskritik, mit Fokus auf das Infragestellen der Dominanz einer heterosexuellen Matrix<sup>2</sup> (Butler 1991: 220) und der damit verbundenen zweigeschlechtlich organisierten und normativ heterosexuell ausgerichteten Geschlechterverhältnisse (vgl. Hartmann et al. 2007). Wie für die Queer Studies ist für die Postcolonial und Cultural Studies (s. Castro Varela/Dhawan 2015) die Analyse und Kritik von essentialisierenden und naturalisierenden (Differenz-)Konstruktionen, wie Kultur oder Identität, bedeutend. Zentral ist dabei die Beschäftigung mit Imperialismus und Rassismus als Unterdrückungsverhältnissen sowie mit Prozessen der Rassifizierung, Rassialisierung, Ethnisierung und Kulturalisierung. Im Rahmen hegemonialer Diskurse und sozialer Mechanismen dienen sie der Aufrechterhaltung und Herstellung von Verhältnissen der Dominanz und Unterdrückung (Hall 1994). Die Analysen beider Ansätze, sowohl die der Queer Theory als auch die der postkolonialen Kritik, erfolgen aus einer Perspektive von den ‚gesellschaftlichen Rändern‘ aus. Auch wenn sie beide jeweils bestimmte soziale Ordnungen in den Fokus nehmen, wird dabei von einem Ineinandergreifen von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen ausgegangen und dies in die Kritik und Analyse von bestehenden Differenz- und Dominanzordnungen einbezogen.

Für die vorliegenden Analysen ist neben dieser dekonstruktivistischen Ausrichtung die Figur des Othering als Analyseperspektive von Bedeutung. Das Konzept des Othering ist im Kontext der Postcolonial Studies entstanden und wurde u.a. durch Autor\_innen wie Edward Said (1978) und Gayatri C. Spivak (1985) geprägt. Es stellt ein zentrales Moment postkolonialer Theoriebildung dar, dessen theoretische Ausarbeitung vor dem Hintergrund des Fortwirkens kolonialer Verhältnisse in heutigen Gesellschaften erfolgt. Die Konstruktion von Anderen basiert, wie Said dies in seinem hierfür zentralen Werk „Orientalism“ (1978) herausarbeitet, auf einer Unterscheidung, in der das ‚An-

2 Im Feld einer heteronormativen Matrix, so Butler (1991), kann sich Heterosexualität überhaupt erst und in Abgrenzung zu Homosexualität als gesellschaftliche Norm ausdrücken und etablieren. Die heteronormative Gegenüberstellung und binär codierte Einteilung in Frau/Mann funktioniert jedoch nur, wenn weitere Geschlechter bzw. Formen des Begehrens ausgeschlossen werden, sodass das Moment der Normativität eng mit Ausgrenzung und Diskriminierung verbunden ist.



dere‘ als komplementärer Gegenpart und in binärer Opposition zu einem hegemonialen ‚Wir‘ konstituiert wird. Dabei ist die Bestimmung des Anderen notwendig zur Definition des Eigenen, Prioren und Normalen. Mit dem Begriff des Othering wird auch von Spivak (ebd.) die Konstruktion der des Anderen als Prozess des „Different-Machens“, so die Übersetzung ins Deutsche von Castro Varela/Dhawan (2005: 60), markiert, der sowohl Elemente der Festbeschreibung und der Ausgrenzung als auch der Unterwerfung enthält. In der wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen wird mit Mitteln der Hervorhebung, Zuschreibung und Essentialisierung eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als Andere diskursiv hervorgebracht und „auf der Position der Differenz festgezurret“ (Castro Varela 2010: 256). Dies erfolgt im System der Heteronormativität mit Blick auf das homosexuelle oder queere Andere, wie dies im Kontext der Queer Studies v.a. in Bezugnahme auf Judith Butlers Arbeiten analysiert wird. So ist beispielsweise historisch der Begriff der Homosexualität, als Bezeichnung für das Abweichende, das die selbstverständliche Normalität erst absichert, noch vor dem der Heterosexualität entstanden (vgl. Degele 2008: 86). Beim Prozess des Othering wird also ein komplexeres System von bipolaren Codierungen und Zuordnungen angeufen und es werden verschiedene Macht- und Herrschaftsverhältnisse intersektional wirksam (Riegel 2016: 55)<sup>3</sup>. Kira Kosnick (2010) spricht im Zusammenhang mit heteronormativen Annahmen, die hegemonialen Migrations- und Integrationsdiskursen zugrunde liegen, von „heteronormativem Othering“ (ebd.: 145).

Inwieweit es bei der Thematisierung von queeren Familien und queerer Elter(n)schaft in hegemonialen Diskursen in pädagogischen Kontexten auch zu Prozessen des Othering kommt und inwiefern dabei verschiedene Macht- und Herrschaftsverhältnisse relevant gemacht und reproduziert werden, dies soll im Folgenden unter Rückgriff auf die dargestellten Theorieperspektiven herausgearbeitet werden.

## **2 Zur Repräsentation von queeren Familien in öffentlichen und fachlichen Diskursen**

Mit Blick auf das Thema queere Lebensweisen ist zunächst festzuhalten, dass im gesellschaftlichen und pädagogischen Kontext derzeit durchaus gegenläufige Tendenzen und Entwicklungen zu beobachten sind. Exemplarisch wird

3 Ausführlicher wird auf den Zusammenhang von Othering und Intersektionalität in Riegel 2016: 51ff. eingegangen und dies für den Bildungskontext empirisch ausgearbeitet.

dies an der Situation in Deutschland deutlich. Auf der einen Seite ist eine zunehmende Öffnung und Akzeptanz zu konstatieren: Im Bereich der schulischen und außerschulischen Bildung besteht ein steigendes Bewusstsein und daraus resultierender Weiterbildungsbedarf, was das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt anbelangt (vgl. Huch/Lücke 2015). Im Bereich der diskriminierungskritischen und geschlechterreflexiven feministischen Jugendarbeit wurden Überlegungen zu intersektionalen Erweiterungen und Öffnungen von Transräumen angestellt (vgl. Busche et al. 2010; Pohlkamp 2010; Schmitz 2014).

Dies schlägt sich auch in der Bildungspolitik nieder, wenngleich in diesem Bereich z.T. in besonderem Maße die Widersprüchlichkeit dieser Entwicklung zum Ausdruck kommt. So wurde z.B. im Jahr 2014 im ersten Entwurf des Bildungsplans von Baden-Württemberg als Versuch einer Sensibilisierung und Öffnung für eine Vielfalt an Lebensweisen unter dem Leitprinzip „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ formuliert: „Schülerinnen und Schüler kennen die verschiedenen Formen des Zusammenlebens von/mit LSBTTI-Menschen: klassische Familien, Regenbogenfamilien, Singles, Paarbeziehungen, Patchworkfamilien, Ein-Eltern-Familien, Großfamilien, Wahlfamilien ohne verwandtschaftliche Bande.“<sup>4</sup> Allerdings stieß der Versuch der damaligen grün-roten Landesregierung, das Thema sexuelle Vielfalt im Bildungsplan zu verankern, auf massiven Widerstand und löste bekanntermaßen gesellschaftlich eine starke Kontroverse aus. Mit Verweis auf christliche Werte und die Sonderstellung der klassischen Ehe wurde dieser Vorstoß von konservativen und christlichen Verbänden, Parteien und Gruppierungen heftig kritisiert und z.T. aggressiv bekämpft und damit ein traditionelles und naturalistisches Familienbild verteidigt. In der weiteren Ausarbeitung des Bildungsplans wurde das Thema sexuelle Vielfalt zunehmend in den Hintergrund gedrängt und in seiner Relevanz minimiert, sodass Inhalte mit explizitem Bezug zu queeren Lebensformen, wie im obigen Passus dargestellt, in der im Jahr 2016 von der inzwischen grün-schwarzen Regierung verabschiedeten Fassung nicht mehr zu finden sind. Der Versuch einer grundlegenden strukturellen Verankerung des Themas sexuelle Vielfalt scheiterte und nicht-heterosexuelle Lebens- und Familienformen bleiben in diesem die schulische Bildung leitenden Dokument unsichtbar. Im Gegenteil werden traditionelle Familienbilder gestärkt, so z.B. wenn in der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ betont wird, dass deren „Grundlagen [...] die Menschenwürde, das christliche Menschenbild sowie die staatliche Verfassung mit dem besonderen Schutz von Ehe und Familie“<sup>5</sup> sind.

4 1. Version des Arbeitspapiers „für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien“ vom 18.11.2013, S. 12.

5 [http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW\\_ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_LP\\_BT.V](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BT.V).

Die Beharrlichkeit, mit der sich traditionelle Familienbilder und -vorstellungen halten, zeigt sich auch in der Gesetzgebung und im Familienrecht (Collins 1998) und wirkt sich auf die rechtliche Situation und die damit verbundenen Möglichkeiten der Lebensführung von queeren Familien aus.<sup>6</sup> Auch wenn gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften in den letzten Jahren in der BRD mehr Rechte gewährt wurden, bleibt eine Gleichstellung in Bezug auf das Konstrukt und die Institution der Ehe lange Zeit aus, ebenfalls wird Familienkonstellationen, die der heterosexuellen Norm nicht entsprechen, in sozialer und rechtlicher Hinsicht die Anerkennung als ‚Familie‘ versagt.<sup>7</sup> Nina Oelkers (2012: 135) weist darauf hin, dass gerade im Familienrecht, welches für die Kinder- und Jugendhilfe bedeutsam ist, nach wie vor ein enger Zusammenhang von Elter(n)schaft, Ehe und Familie besteht. Dementsprechend gibt es in Deutschland immer noch Hürden und Benachteiligungen im Adoptions- und Sorgerecht<sup>8</sup> für queere Familien.

Eine Möglichkeit der Familiengründung besteht (zumindest<sup>9</sup>) für gleichgeschlechtliche Paare derzeit darin, ein oder mehrere Pflegekinder aufzunehmen.

6 Carolin Emcke, Preisträgerin des Friedenspreises des deutschen Buchhandels, nimmt auf diese durchaus paradoxe Situation in ihrer Rede zur Preisverleihung im Herbst 2016 deutlichen Bezug:

„Es ist eine merkwürdige Erfahrung: Wir dürfen Bücher schreiben, die in Schulen unterrichtet werden, aber unsere Liebe soll nach der Vorstellung mancher Eltern in Schulbüchern maximal ‚geduldet‘ und auf gar keinen Fall ‚respektiert‘ werden? Wir dürfen Reden halten in der Paulskirche, aber heiraten oder Kinder adoptieren dürfen wir nicht? Manchmal frage ich mich, wessen Würde da beschädigt wird: unsere, die wir als nicht zugehörig erklärt werden, oder die Würde jener, die uns die Rechte, die zu uns gehören, absprechen wollen?“ (Carolin Emcke am 23.10.2016 in Frankfurt)

7 Dies war die Situation und gesetzliche Lage zum Zeitpunkt des Verfassens des vorliegenden Beitrags. Am 30.6. 2017 wurde jedoch eine Gesetzesinitiative des Bundesrates von 2015 „zur Einführung des Rechts auf Eheschließung für Personen gleichen Geschlechts“ (<http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2017/kw26-de-ehe-fuer-alle/513682>) in den Bundestag eingebracht und mit der Mehrheit der Stimmen verabschiedet. Mit Inkrafttreten dieses Gesetzes im Herbst 2017 können dann auch gleichgeschlechtliche Paare eine Zivilehe schließen, mit den damit verbundenen Rechten, wie z.B. der gemeinsamen Adoption. Damit werden homosexuelle verheiratete Paare in rechtlicher Hinsicht heterosexuellen verheirateten Paaren gleichgestellt. Ob und wie sich diese Gleichstellung in der konkreten Praxis auswirkt und ob gleichgeschlechtliche (und v.a. schwule) Paare in gleicher Weise als Adoptionseltern akzeptiert werden und im Vermittlungsprozess zum Zuge kommen, wird sich zeigen. Festzuhalten ist in diesem Kontext jedoch, dass konservative Stimmen in Politik und Gesellschaft und auch ein nicht unbeträchtlicher Teil der Abgeordneten, die gegen die Gleichstellung in Bezug auf die Ehe gestimmt haben, nach wie vor die Ehe als exklusive ‚Verbindung von Mann und Frau‘ und zugleich als ‚Grundlage von Familie‘ postulieren, woran diskursiv auch das Kindeswohl festgemacht wird. Diese Voraussetzung von ‚Familie‘ wird anderen und v.a. nicht-heterosexuellen Familienkonstellationen abgesprochen.

8 Das bestehende Sorgerecht sieht bspw. multiple Elternschaft und Elternkonstellationen nicht vor.

9 Angesichts der hegemonialen Geschlechterordnung kann davon ausgegangen werden, dass im Bereich des Spektrums sexueller und geschlechtlicher Vielfalt homosexuelle Paare noch

Auch wenn sie im Bereich des Pflegekindwesens weniger Hürden und Vorbehalte als in Adoptionsverfahren zu überwinden haben (Rupp/Dürnberger 2009: 103) und zumindest in Großstädten als Pflegeeltern zunehmend adressiert werden und zum Zuge kommen (vgl. Jespersen 2014), kann auch in diesem Bereich nicht von einer grundsätzlichen Akzeptanz und Anerkennung queerer Familien gesprochen werden. Die konkrete Vermittlungspraxis ist nach wie vor von der Einschätzung der jeweiligen Bearbeiter\_innen abhängig. Und auch die Tatsache, dass homosexuelle Paare verstärkt von Vermittlungsstellen oder Politik angesprochen und z.T. explizit beworben werden,<sup>10</sup> kann als eine pragmatische Reaktion auf die Bedrängnis durch den Mangel an insgesamt zur Verfügung stehenden Pflegeeltern gelesen werden.

An diesen z.T. gegensätzlichen Entwicklungen zeigt sich, dass Familie als Instanz ein gesellschaftlich nach wie vor umstrittenes und umkämpftes Feld darstellt. Die gesellschaftliche Akzeptanz und Anerkennung von queeren Lebens- und Familienweisen stößt in diesem Bereich – u.a. durch das implizite oder auch explizite Festhalten an der Konstruktion von Normalfamilie – an Grenzen. Dies zeigt sich auch im Rahmen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Thema Familie.

## *2.1 Queere Familien im Spiegel erziehungswissenschaftlicher und (sozial-)pädagogischer Fachliteratur*

Mit Blick auf die für die Pädagogik und Soziale Arbeit relevante Fachliteratur sowie auf erziehungswissenschaftliche, soziologische und psychologische Einführungs-, Grundlagen- und Übersichtswerke, die sich dem Thema Familie widmen, wird deutlich, dass queere Familien und Familienformen dort kaum repräsentiert sind.<sup>11</sup> Und dies, obwohl in der neueren Familienforschung mehr oder weniger einhellig von einem Herstellungs- und Konstruktionscharakter von Familie ausgegangen und betont wird, dass die Begriffe Familie, Eltern oder Elter(n)schaft als gesellschaftlich und historisch eingebettet zu betrachten

am ehesten dem dominanten Bild von ‚Eltern‘ entsprechen und deshalb – anders als Trans- oder Interpersonen – als Pflegeeltern geeignet erscheinen (s.u.).

- 10 Beispielsweise wurden in Hamburg im Sommer 2016 gleichgeschlechtliche Paare vom rot-grünen Senat dazu ermuntert, sich als Pflegeeltern zu bewerben, vgl. [http://www.queer.de/detail.php?article\\_id=26749](http://www.queer.de/detail.php?article_id=26749).
- 11 Für die folgende Analyse wurden Überblickswerke und Handbücher der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit sowie von dafür relevanten Nachbardisziplinen gesichtet, die sich sowohl an Studierende und Lehrende als auch an Praktiker\_innen richten (und damit auch den Diskurs in Ausbildung, Praxis und Forschung widerspiegeln und anregen) und die sich im Gesamt des Werkes oder in Teilen bzw. Einzelbeiträgen mit dem Phänomen von Familie oder Elter(n)schaft beschäftigen. Die hier gemachten Aussagen beziehen sich jedoch nicht auf eine systematische Untersuchung *aller* diesbezüglichen Werke, sie versuchen aber Tendenzen auszumachen und exemplarisch verschiedene Arten und Weisen der Thematisierung in diesem Fachdiskurs aufzuzeigen.

sind (vgl. Peuckert 2008: 25; Macha 2011; Jurczyk/Klinkhardt 2014). Angesichts gesellschaftlicher Veränderungen wird nicht nur von einem Wandel von Familie gesprochen, sondern auf die Pluralisierung von Familienformen und ein variantenreiches Spektrum an Elter-Kind-Beziehungen jenseits der als klassisch bezeichneten Kernfamilie hingewiesen. In diesem Zusammenhang – und den damit verbundenen Auseinandersetzungen – hat sich zunehmend eine weit gefasste Definition von Familie etabliert, die sich v.a. auf die Generationenfolge als konstitutives Merkmal bezieht (vgl. Ecarius 2002; Oelkers 2012; Lenz 2016).<sup>12</sup>

Queere Familien – wenngleich sie in der Regel nicht unbedingt so benannt werden – finden in der (sozial-)pädagogisch relevanten Fachliteratur zum Thema Familie oder Elter(n)schaft v.a. dann Erwähnung, wenn es um den Wandel von Familienkonzepten im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen geht. Im Zuge dessen wird auf eine Vervielfältigung familialer Konstellationen jenseits der normativen Vorstellung der heterosexuellen Kernfamilie (Vater, Mutter, Kinder) hingewiesen. Dabei werden auch gleichgeschlechtliche Paare oder Lebensgemeinschaften mit Kindern zusammen mit anderen ‚neuen‘ Familienmodellen, wie Ein-Elter-Familien, Patchworkfamilien, Adoptionsfamilien oder Inseminationsfamilien genannt (bspw. Peuckert 2007; Oelkers 2011; Ecarius/Köbel/Wahl 2011; Schön 2011; Uhlenhof/Euteneuer/Sabla 2013; Andresen 2016; Lenz 2016). Gleichgeschlechtliche Paare werden z.T. auch als Protagonist\_innen des historischen Wandels gesehen, z.B. wenn davon gesprochen wird, dass „Modernisierungsprozesse von Familie an den neuen Formen von Elternschaft lesbischer Mütter und schwuler Väter abzulesen“ seien (Kortendiek 2010: 449).

Daran zeigt sich zwar, dass inzwischen Familienformen jenseits der heterosexuellen Norm in der Fachliteratur zu Familie und Elter(n)schaft wahrgenommen werden. Allerdings kann auch mit Blick auf die genannten Beiträge konstatiert werden, dass auf Regenbogenfamilien oder gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften z.T. nur sehr punktuell, und meist einseitig auf deren empirische Existenz und Verbreitung bezogen, eingegangen wird. Dies erfolgt u.a. in spezifischen Kapiteln zu „Familien im Wandel“ (Uhlenhof/ Euteneuer/ Sabla 2013)<sup>13</sup> oder „[Z]ur aktuellen Lage der Familie“ (Peuckert 2007)<sup>14</sup> bzw. zu „Familie heute – Pluralität der Lebensformen“ (Schneider 2013)<sup>15</sup>, die zumeist am Anfang der Publikation platziert sind. Für die weitergehenden Überlegungen des Beitrags und folgenden Ausführungen des Sammelbands,

12 In Anbetracht der nach wie vor bestehenden normativen Implikationen des Begriffs der Familie, der Gleichsetzung mit einem historisch überholten bürgerlichen Familienmodell sowie der damit verbundenen Ausschlüsse gibt es durchaus auch Plädoyers dafür, vom Begriff der ‚Familie‘ ganz abzusehen (vgl. Lenz 2016: 166).

13 Im Lehrbuch „Soziale Arbeit mit Familien“ (ebd.).

14 Im „Handbuch Familie“, hrsg. von Jutta Ecarius (2007).

15 In „Familie. Handbuch Erziehungswissenschaft 5“, hrsg. von Hildegard Macha und Monika Witzke (2013).

z.B. zu differenzierten Lebenslagen von Familien oder zu (sozial-) pädagogischer Arbeit mit Familien, werden queere Familienkonstellationen jedoch oft nicht mehr aufgegriffen und diesbezügliche Perspektiven nicht weitergeführt.

Eine systematische Auseinandersetzung mit queeren Lebensformen und Familienkonstellationen im Rahmen der ansonsten ausdifferenzierten Auseinandersetzung rund um Familie und Elter(n)schaft kann in vielen Überblickswerken als Leerstelle markiert werden. In einigen Werken finden queere Familien(formen) auch gar keine Berücksichtigung. Dies scheint in der Regel auch nicht weiter erklärungsbedürftig zu sein, was wiederum vor dem Hintergrund der nach wie vor bestehenden Dominanz heteronormativer Ordnungen zu erklären ist. Oder die Lücke wird mit einer zu geringen empirischen Relevanz oder einem unzureichenden Forschungsstand, wie bspw. von den Herausgebern des Handbuchs Familiensoziologie (Hill/Kopp 2015: 14), begründet – eine Argumentation, die wiederum auf die gleichzeitige Ignoranz und Besonderung dieser Familienformen verweist. Selbst wenn es in Sammelbänden explizit um Fragen von Geschlecht und Geschlechterrollen im Kontext von Familie und Elter(n)schaft geht, werden diese z.T. durchgängig heteronormativ gedacht und verhandelt (bspw. Seehaus/Rose/Günther 2015). Des Weiteren zeigt sich die unzureichende Anerkennung von queeren Familienkonstellationen auch darin, dass für diese nicht immer der Begriff der ‚*Familie*‘ verwendet wird. Teilweise wird zwar der Begriff ‚Regenbogenfamilie‘ gebraucht, in der Regel wird von „homosexuellen Paaren“ (bspw. Schön 2013: 231), „schwulen oder lesbischen Paaren mit Kindern“ (bspw. Kortendiek 2010: 449) oder von „gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften mit Kindern“ (bspw. vom Mikrozensus 2009 oder Uhlendorf/Euteneuer/Sabla 2013: 38) bzw. von „gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften mit Kindern“ (bspw. Rupp 2009) gesprochen. An diesem Sprachgebrauch dokumentiert sich Verschiedenes: Zum einen werden die Beziehungsformen der Eltern in den Vordergrund gerückt und als nicht-heterosexuell markiert. Sie werden durch solche Fokussierungen jedoch als besonders und potenziell abweichend von der heterosexuellen Norm konstruiert. Dabei wird implizit nahegelegt, dass diese Konstellationen nicht dem entsprechen, was im hegemonialen Diskurs als Familie betrachtet oder bezeichnet wird. Zum anderen werden durch solche sprachlichen Markierungen, die sich primär auf eine binäre Unterscheidung von homo- und heterosexuell beziehen, auch queere Lebens- und Familienformen jenseits homosexueller und dyadischer Paarkonstellationen ausgeschlossen und unsichtbar gemacht. Denn durch diese binäre Unterscheidung und die damit verbundene Fokussierung auf ‚homosexuell‘ wird nur ein Ausschnitt der vielfältigen queeren Familien- und Elter(n)-Kind(er)-Konstellationen repräsentiert, dieser Ausschnitt jedoch zum Inbegriff von Regenbogenfamilien gemacht. Transgender oder intersexuelle Eltern sowie Formen multipler queerer Elternschaft oder polyamouröse Beziehungskonstellationen bleiben in diesen Darstellungen weitgehend unberücksichtigt und somit unsichtbar. Möglicherweise scheint

das monogame (lesbische oder schwule) Paar mit einer eindeutigen Geschlechterzuordnung und sexuellen Orientierung (wenn diese auch nicht der heterosexuellen Norm entspricht) noch am besten zu dem nach wie vor bestehenden Bild der bürgerlichen Kernfamilie zu passen und in dieses Schema integrierbar zu sein. Somit kommt es durch solche Formulierungen und einseitigen Fokussierungen zu Hervorhebungen und zu Vereinnahmungen (in die heteronormative Geschlechter- und Familienlogik), aber auch zu Prozessen des (mehrfachen) Unsichtbarmachens – und damit zu ausgrenzenden und unterwerfenden Effekten.

Ebenfalls wird in den Überblicksdarstellungen zu verschiedenen Familienformen oft ausgespart, dass queere oder LSBTI\*-Familien in ihren Erscheinungsformen und Zusammensetzungen pluralisiert sind; es also auch alleinerziehende queere Eltern, queere Patchworkfamilien sowie andere Konstellationen sozialer Elter(n)schaft gibt, diese auch unterschiedlich in gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen positioniert sind und über differente Möglichkeiten der Lebens- und Familiengestaltung verfügen. In dieser Pluralität und Unterschiedlichkeit sind queere Familienkonstellationen in für die Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Soziale Arbeit relevanten Standardwerken und Fachbüchern kaum berücksichtigt. Dies zeigt sich z.B. dann, wenn Familie im Kontext von Migration thematisiert wird. Ähnlich wie auch im Bereich der Migrationsforschung wird kaum auf Familien(formen) Bezug genommen, die der heterosexuellen Norm nicht entsprechen, und Migrant\_innen werden nur innerhalb von (vermeintlich) heterosexuellen Familienstrukturen betrachtet (Castro Varela/Dhawan 2009). Familie ist auch hier heterosexuell und zweigeschlechtlich gedacht, so bspw. im Handbuch „Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien“ (Fischer/Springer 2011). Durch diese einseitige Form der Thematisierung offenbart sich ein heteronormativer Blick, der z.T. verbunden ist mit einer ethnisierenden und rassialisierenden Perspektive, die queere Lebensweisen bei Menschen mit Migrationsgeschichte unsichtbar macht. Die Verschränkung von verschiedenen Machtverhältnissen und die damit verbundenen Überlagerungen und Mehrfachzugehörigkeiten bzw. -diskriminierungen werden im dominanten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Familie kaum berücksichtigt. Nicht zuletzt zeigt sich dies auch in einer auseinanderdividierenden Darstellungslogik, durch die verschiedene Phänomene getrennt voneinander in jeweils eigenen Abschnitten und Kapiteln von Überblickswerken oder in ganz unterschiedlichen Büchern und Publikationsorganen behandelt werden. Dies erschwert ein Zusammendenken dieser Phänomene und wird auch nicht den komplexen Lebenssituationen und Praktiken von Familien gerecht.

Mit Blick auf die Thematisierung von Familie in der für die Pädagogik relevanten Fachliteratur wird also Verschiedenes deutlich: Es zeigt sich, dass alltagstheoretische Bilder und Vorstellungen von Familie mit einfließen und sich

als äußerst wirksam erweisen. Lüscher konstatiert diesbezüglich für die Familienforschung Mitte der 1990er Jahre eine „Ideologisierung ihres Gegenstandes“ (Lüscher 1995: 4, zit. nach Lenz 2016: 168), die sich jedoch bis heute durchzieht. Des Weiteren dokumentiert sich die Dominanz einer heteronormativen Perspektive auf Familie, die sich – trotz der Betonung des Wandels an Familienformen sowie des sozialen Herstellungs- und Konstruktionscharakters von Familie – nach wie vor als äußerst wirkmächtig erweist (vgl. Hartmann 2004). Vorstellungen von Familie orientieren sich nach wie vor unausgesprochen am Modell der heterosexuellen, bürgerlichen, weißen, naturalisierten Klein- und Kernfamilie, die auf einer biologischen Elternschaft basiert. Dieses Modell stellt, trotz Ausdifferenzierungen, nach wie vor den normativen Bezugspunkt dar, wodurch queere Familien als abweichend und anders konstruiert und gelesen werden. Formen queerer Familien und Elter(n)schaft, die unter dieser binär organisierten (hetero-)normativen Geschlechter- und Familienordnung nicht subsumierbar sind, bleiben dadurch unberücksichtigt. Andere Familienformen und Lebensweisen stehen in Gefahr, durch die Dominanz heteronormativer Bilder und Ordnungen von diesen vereinnahmt zu werden. Eine solche Vereinnahmung zeigt sich z.B. dann, wenn in der Fachliteratur einseitig gleichgeschlechtliche Paare fokussiert werden und diese dabei implizit am Ideal heteronormativer Elternschaft orientiert dargestellt und gemessen werden; aber auch, wenn (ebenfalls nur) homosexuelle Paare als Beispiele für eine Pluralisierung von Familienformen ‚herhalten müssen‘, ohne dass in diesen Beiträgen darüber hinaus auf Geschlechtervielfalt oder queere Familienrealitäten eingegangen wird. Zum Teil spiegelt sich in der Literatur auch eine Naturalisierung von Familie wider, wenn heterosexuelle Paarbildung als natürlicher Ausgangspunkt von Familie betrachtet wird. Offensichtlich wird nach wie vor an der Vorstellung einer ‚Normalfamilie‘ sowie an binären Geschlechterrollen festgehalten und auch wissenschaftlich fundierte Fachdiskurse tragen zu deren „normative(r) Zementierung“ (Oelkers 2012: 142) bei.

## *2.2 Forschung zu queeren Familien*

Auch im Gros der Familienforschung finden queere Familien nur wenig Berücksichtigung und wenn, dann sind sie einer verbesonderen Betrachtung unterworfen oder werden im Rahmen von Sonderbeiträgen oder in special issues parallel zum dominanten Diskurs der Familienforschung platziert (z.B. das Sonderheft 7 der Zeitschrift für Familienforschung 2011). Die Thematik wird hingegen im Kontext der Gender und Queer Studies aufgegriffen und z.T. umfassend und differenziert untersucht und diskutiert. Zeitschriften wie das „Journal of GLBT Family Studies“ oder das „International Journal of Sexuality and Gender Studies“ sind dafür international bedeutsame Publikationsorgane.



Dabei ist festzuhalten, dass sich die Forschung zu queeren Familienkonstellationen im internationalen Kontext unterschiedlich entwickelt hat. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung und empirische Studien zu queerer Elter(n)schaft und LGBT-Familien haben in englischsprachigen Ländern (und deren Publikationsorganen) bereits eine längere Tradition als im deutschsprachigen Raum (für einen Überblick: Berkowitz 2009; Goldberg 2010; Dempsey 2013). Aber auch in Deutschland sind in den letzten Jahren diesbezüglich verstärkt Forschungsaktivitäten zu verzeichnen. Hier ist v.a. die umfassende Studie des Staatsinstituts für Familienforschung zu nennen, die von Marina Rupp (2009) zur Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften herausgegeben wurde. Ebenso sind die Arbeiten von Maja S. Maier zu gleichgeschlechtlichen Paaren und Eltern (u.a. 2009), von Dorett Funcke zu gleichgeschlechtlichen Pflegefamilien (2010; 2015) sowie die ländervergleichende Untersuchung „Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule“ bedeutsam, deren deutscher Teil von Uli Streib-Brzic und Christiane Quadflieg (2011) verantwortet wurde. Zunehmend gibt es auch Sammelbände mit Beiträgen zur Queer- und Geschlechterforschung (bspw. von der Bundesstiftung Magnus Hirschfeld 2014 oder Schmidt/Schondelmayer 2015), in denen u.a. auch das Thema Familie aus einer queertheoretischen Perspektive beleuchtet und diskutiert wird (Hartmann 2014; Karrasch 2015 a,b; Körner 2015).

Es existiert also durchaus Forschung zu diesem Thema, auch wenn darauf in den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen zu Familie kaum differenziert eingegangen wird. Ein Thema, das lange im Zentrum verschiedener Studien stand und auf das auch in den oben genannten hegemonialen Fachdiskursen am ehesten Bezug genommen wird, ist das der psycho-sozialen Entwicklung und des Wohlergehens von Kindern, die in Familien mit gleichgeschlechtlichen Eltern aufwachsen (vgl. Savin-Williams/Esterberg 2000; Tacey/Biblarz 2001; Rupp 2009; Crouch et al. 2014). Die Befunde kommen relativ einheitlich zu dem Ergebnis, dass sich Kinder in queeren Familienkonstellationen positiv entwickeln, auch angesichts möglicher Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen. Sie entwickeln diesbezüglich spezifische Umgangsstrategien und zeigen sich im Umgang mit Geschlechterrollen und sozialer Heterogenität flexibler und offener als der Durchschnitt ihrer Altersgenoss\_innen. Methodologisch ist es für solche Aussagen allerdings notwendig, Vergleiche zwischen verschiedenen Gruppen vorzunehmen und diese zuvor als solche zu kategorisieren. In diesen Studien werden jeweils Durchschnittswerte der Bevölkerung oder eine Gruppe von Kindern mit heterosexuellen Eltern als Vergleichsgröße herangezogen, wodurch auf die binäre Gegenüberstellung zwischen homosexuellen und heterosexuellen Eltern zurückgegriffen und damit die Orientierung an der heterosexuellen Norm auch gefestigt und reproduziert wird (vgl. auch Hartmann 2009). Trotz dieser Gefahr scheint der Bezug auf diese Studien und ihre Ergebnisse für die Argumentation von quee-

ren Familien und deren Unterstützer\_innen im politischen Kampf um gesellschaftliche Anerkennung und um gleiche Rechte äußerst wichtig zu sein. Mit diesen wird auch dem Vorwurf von konservativer Seite begegnet, dass das Kindeswohl in solchen Familienkonstellationen gefährdet sei (bspw. Wong 2016). Ebenso werden sie zur Aufklärung und Information bspw. für pädagogische Fachkräfte herangezogen (bspw. vom Dachverband Regenbogenfamilien 2013).

Die Fokussierung auf gleichgeschlechtliche Paare mit Kind und die Vernachlässigung des ‚B‘ und ‚T‘ im Kürzel von LGBT trifft auch für das Gros der Forschung zu (Bertone/Palotta-Chiarolli 2014: 6), wenngleich es im internationalen Kontext vereinzelte Studien zu transparents gibt (zum Überblick: Dierckx et al. 2016). Die völlige Absenz von intersexuellen Personen als Eltern im Bereich der Forschung verweist darauf, wie stark eine biologische Elter(n)schaft sowie eindeutige (binär konstruierte) Geschlechtszugehörigkeiten nach wie vor das normative Leitbild von Familie darstellen und die Wahrnehmung von Familie und Elter(n)schaft bestimmen – auch im Kontext von Forschung.

Vor diesem Hintergrund erweisen sich Studien und wissenschaftliche Ansätze als fruchtbar, die Familie differenziert und angesichts verschiedener Dimensionen von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen betrachten und in ihren Verschränkungen in die Forschung einbeziehen, wie beispielsweise im Kontext von Arbeiten der Black Feminist Studies (Collins 1998; Demo-Few 2014). Mit einer solchen intersektionalen Perspektive können auch queere Familienkonstellationen und multiple Formen der Elter(n)schaft in einem komplexeren Zusammenhang betrachtet werden. Im internationalen Diskurs um queere Familien und Elter(n)schaft werden angesichts des Zusammenwirkens verschiedener Machtverhältnisse und interdependenter Prozesse der Ein- und Ausgrenzung nicht nur die Elter(n)-Kind-Beziehungen fokussiert, sondern auch weitere Generationen einbezogen. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise die Bedeutung der Herkunftsfamilie oder der Ethnic Community für Prozesse des Coming Out oder für die Ausgestaltung der eigenen Elter(n)schaft diskutiert (bspw. Mezey 2008; Bertone/Palotta-Chiarolli 2014). Eine so orientierte und intersektional ausgerichtete Forschung ist in den vorherrschenden erziehungswissenschaftlichen oder (sozial-)pädagogischen Abhandlungen und Handbüchern zum Thema Familie im deutschsprachigen Raum jedoch kaum repräsentiert und berücksichtigt.

Festgehalten werden kann, dass in der vorherrschenden Auseinandersetzung in der für Erziehungswissenschaft und Pädagogik relevanten Fachliteratur das Thema queere Familie tendenziell unterbelichtet ist. Queere Familien werden vor dem Hintergrund der Dominanz heteronormativer Ordnungen und eines nach wie vor bestehenden konservativen Familienbildes betrachtet, was zu einer Verbesonderung auf der einen Seite und einer Ignoranz auf der anderen Seite führt, die sich v.a. in einem Ausblenden von bisexuellen und trans-

identitären Eltern und einem Unsichtbarmachen von queeren Familien im Kontext von Migration in besonderer Weise dokumentiert. Damit kommt es auch im Kontext von Forschung zu Othering und der Reproduktion hegemonialer Ordnungen.

### **3 Zwischen Othering und Silencing: Zum widersprüchlichen Umgang mit queeren Familien in pädagogischen Diskursen und Institutionen**

Die geringe Sichtbarkeit von queeren Familien in pädagogischen Grundlagen- und Überblickswerken und die damit verbundenen Ausblendungen und Normierungen sind auch folgenreich für die (sozial-)pädagogische Bildungs-, Beratungs-, Präventions- und Unterstützungspraxis. So sehen sich queere Familien im Alltag und in Interaktionen mit und in Bildungsinstitutionen und (sozial-)pädagogischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, im Kontakt mit Ämtern und Behörden z.T. mit Unwissenheit, Ignoranz, Problematisierung oder Verbesonderung konfrontiert. Sie werden in hegemonialen Diskursen, wenn auch subtil, als Abweichung von der Norm, als Besondere bzw. als Andere betrachtet bzw. zu Anderen gemacht.

Dies zeigt sich auch in der Art und Weise, wie queere Familien im öffentlichen und pädagogischen Kontext adressiert werden, oder daran, wie mit ihnen im Rahmen pädagogischer Verhältnisse umgegangen wird.

#### *3.1 Diskurse der verbesondernden Anerkennung*

Zu Othering kann es u.a. auch in Kontexten kommen, in denen zu LSBTTI\*-Lebensweisen oder queeren Familien aufgeklärt werden soll. In diesbezüglichen Broschüren, Medienberichten und damit verbundenen Porträts von Familien werden diese nicht selten als ‚anders‘ dargestellt und auch konkret so benannt, wenn dies auch mit der Intention der Aufklärung gegen Diskriminierung und einer positiven Grundhaltung oder Wertschätzung diesen Familien gegenüber verbunden ist. Dies zeigt sich exemplarisch im Vorwort der durchaus differenzierten Publikation „Regenbogenfamilie. Eine Informationsbroschüre nicht nur für Betreuungspersonen, Lehr- und Fachkräfte“. Dort schreibt die Leiterin der Fachstelle für Gleichstellung der Stadt Zürich:

„Viele Diskriminierungen geschehen subtil. Menschen, die ‚anders‘ sind oder ‚anders‘ leben, werden oft nicht aus bösem Willen, sondern unbewusst ausgegrenzt. Und meist nähren sich solche unbewusste Ausgrenzungen aus Unsicherheit, aus fehlendem Wissen. Die vorliegende Broschüre macht die Lebensrealitäten von Kindern und Eltern aus Regenbogenfamilien sichtbar.“ (Dachverband Regenbogenfamilien 2013)

Mit dieser Argumentation<sup>16</sup> wird die Notwendigkeit der Aufklärung für pädagogische Fachkräfte begründet, u.a. um subtilen Formen der Diskriminierung vorzubeugen. Allerdings um den Preis, dass hier die ins Zentrum der Broschüre gerückten Familien als Andere markiert und damit auch zu Anderen gemacht werden. Hier zeigt sich die Ambivalenz der Strategie des Hervorhebens und Sichtbarmachens derjenigen, zu deren Akzeptanz und Gleichstellung beigetragen werden soll. Das Benennen und Sichtbarmachen ist zum einen im Kampf um Anerkennung notwendig. Gleichzeitig besteht die Gefahr, bestehende Differenzordnungen und damit verbundene Grenzziehungen zu festigen – v.a. dann, wenn dabei die dahinterliegenden Machtverhältnisse unberücksichtigt bleiben und nicht hinterfragt werden, sondern wie in diesem Fall Diskriminierung tendenziell als individuelles Phänomen betrachtet wird. So wird durch die Art und Weise der Darstellung in diesem Vorwort – trotz anderer Intention – auch zu Diskriminierung und Verbesonderung beigetragen. Denn in dieser Argumentation wird implizit eine binäre Differenzordnung von Normalität und Abweichung relevant gemacht. Das Konstrukt der heterosexuellen ‚Normalfamilie‘ stellt dabei nicht nur die selbstverständliche Norm dar, vor deren Folie queere Familien als Andere konstruiert werden. Die diesbezügliche Einordnung in die gesellschaftlich dominante heterosexuelle Matrix erfolgt dabei auch aus einer wohlwollenden paternalistischen Perspektive, in der es um die Akzeptanz und Nicht-Diskriminierung derjenigen geht, die als Andere und somit nicht zur ‚Normalität‘ zugehörig markiert werden. Die damit verbundene Botschaft an queere Familien könnte in diesem Zusammenhang so zu lesen sein: Ihr sollt in eurer Lebensform akzeptiert werden, jedoch nicht als ‚normale Familie‘, eher als eine Sonderform, die jedoch nicht diskriminiert werden darf. Ein solcher Diskurs bedeutet Otherring im Rahmen der heteronormativen Ordnung. Aus einer hegemonialen und privilegierten Perspektive kann der Bezug auf ein solches Dispositiv (Foucault) jedoch im Rahmen von politischen Gleichstellungsbemühungen strategisch sinnvoll erscheinen, da dieses Bild der ‚Regenbogenfamilie als Andere‘ gesellschaftlich eher konsensfähig ist als die Forderung nach einer vollständigen rechtlichen und sozialen Anerkennung als Familie. Dies bedeutet jedoch ein Otherring für die betroffenen Familien, darüber hinaus eine erneute Bestätigung und damit auch eine strukturelle Festigung hegemonialer Differenzordnungen.

Die Dominanz zweigeschlechtlicher und heterosexueller Ordnungen schlägt sich, so zeigen beispielsweise die Studien von Kruppa (2009) oder von Funcke/Thorn (2010), auch im Selbstbild von gleichgeschlechtlichen Paaren mit Kindern nieder und zeigt ihre normative und normalisierende Wirkkraft in der Gestaltung von Familie (vgl. Hartmann 2014). Es ist anzunehmen, dass vorherrschende Ordnungen und Bilder von Familie und Geschlecht ebenso in

16 Die Broschüre an sich folgt jedoch nicht dieser dichotomisierenden Argumentation, sondern fokussiert die Pluralität an Lebensweisen und Familienformen.

den Perspektiven und Praktiken von pädagogischen Instanzen und Fachkräften virulent werden – gerade wenn sich diese aus der Perspektive der Dominanzgesellschaft mit dem Thema queere Familie beschäftigen. So zeigt sich beispielsweise bei der Vermittlung von Pflegekindern bzw. -eltern, dass die beteiligten Instanzen wie Jugendämter oder Vermittlungs- bzw. Beratungsstellen für Pflegefamilien, die mit relativ viel Entscheidungs- und Regulierungsmacht ausgestattet sind, bei der Beurteilung zukünftiger Pflegeeltern Fragen der Geschlechterrollenerziehung oder der Geschlechtersozialisation eine bedeutsame Rolle beimessen (Rupp/Dürnberger 2009: 103ff; Kohler 2014). Hier wird nicht selten von der (impliziten und expliziten) Annahme ausgegangen, dass für das Aufwachsen von Kindern eine gewisse Geschlechterdichotomie und das Vorleben von verschiedenen Geschlechterrollen notwendig sei. Vor diesem Hintergrund werden gleichgeschlechtliche Paare als zukünftige Pflegeeltern daraufhin geprüft, ob sie geeignet und vermittelbar sind. Dabei handelt es sich um eine normalisierende, aber auch um eine potenziell diskriminierende Praxis, die heterosexuellen Paaren in der Regel nicht widerfährt.

Aber auch wenn sich Fachkräfte oder Einrichtungen explizit positiv zu gleichgeschlechtlichen Pflegeeltern äußern oder sich selbst als aufgeklärt und offen in ihrer Haltung und in ihrem Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt präsentieren, können mit solchen Selbstpräsentationen andere Diskurse der Aus- und Abgrenzung einhergehen. Dies dokumentiert sich beispielsweise daran, wenn von Fachkräften (als Angehörigen der Dominanzgesellschaft) auf die Zusammenarbeit mit Vormünder\_innen oder Herkunftsfamilien, die mit dem Zusatz ‚mit Migrationshintergrund‘ markiert werden, verwiesen und deren Haltung gegenüber schwulen oder lesbischen Pflegeeltern problematisiert wird (Kohler 2014). In solchen Diskursen überlagern sich vermeintliche Anerkennungs- und Gleichberechtigungsdiskurse gegenüber queeren Lebensweisen mit gesellschaftlich präsenten rassialisierenden und kulturalisierenden Diskursen zum Thema Migration und Integration. In solchen Diskursen werden Familien, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, nicht nur in möglichen queeren Konstellationen verkannt (s.o.). Sie werden potenziell auch als homophob wahrgenommen und das Aufwachsen von queeren Personen in Familien mit einer Migrationsgeschichte wird einseitig problematisiert und kulturalisiert.<sup>17</sup> In diesem Zusammenhang kommt es zu einer diskursiven Grenzziehung und einem Auseinanderdividieren sich verbindender Zugehörigkeiten: LGBTI\* Personen (gleich welcher Herkunft) werden als Angehörige einer aufgeklärten modernen Gesellschaft in das nationale ‚Wir‘ vereinnahmt, Migrationsandere hingegen pauschal als homophob markiert und ausgegrenzt (vgl. Saadat-Lendle/Çetin 2014; Kosnick 2010). Solche Kategorisierungen und Vereinnahmungen sind in mehrfacher Weise diskriminierend und können sich auf Entscheidungen hinsichtlich Pflegschaft oder

17 Dazu haben u.a. auch Studien und Aufklärungsmaterialien von LGBT-Organisationen beigetragen (kritisch dazu: Saadat-Lendle/Çetin 2014).

Adoption, aber auch weitergehend auf die Lebensrealitäten von Familien, die im Kontext solcher Diskursarenen (sozial-)pädagogisch betreut, beraten oder unterstützt werden, negativ auswirken.

### *3.2 Akzeptiert, verkannt und unsichtbar gemacht – widerspruchsvolle Erfahrungen von queeren Familien im pädagogischen Kontext*

Angehörige queerer Familien machen im Alltag vor dem Hintergrund hegemonialer und v.a. heteronormativer Ordnungen nicht nur die Erfahrung ihrer Verbesonderung, sondern auch die, dass sie als queere Familie verkannt, ignoriert und nicht wahrgenommen werden. So werden in der Regel Briefe an Eltern in Kindergärten und Schulen auf eine Art formuliert, in der selbstverständlich von einer Vater-Mutter-Konstellation ausgegangen wird. Lesbische Mütter berichten davon, dass sie vom Fachpersonal der pädagogischen Einrichtungen, die ihre Kinder besuchen, nicht als Eltern identifiziert werden, sondern – vor der Folie eines heteronormativen Familienbilds – für Mutter und Großmutter des Kindes, Schwestern oder gute Freundinnen gehalten werden, oder sie werden – rassialisierten Zuschreibungen folgend – als ‚gefährliche Fremde‘ adressiert, die den Zugriff auf das Kind legitimieren müssen.<sup>18</sup> Solche Verkennungen und Zuschreibungen sind nicht nur missachtend. Sie fordern sowohl Elter(n) als auch Kind(er) heraus, sich in einem ungleich gelagerten Machtgefüge zu positionieren. Vor diesem Hintergrund erweist es sich für viele queere Eltern als erforderlich, sich in ihrer Lebenskonstellation, teilweise immer wieder aufs Neue, zu outen und diese explizit zu benennen, um sich damit für alle – Pädagog\_innen, Betreuer\_innen, Kinder, andere Eltern – sichtbar zu machen. So sagt beispielsweise eine Person, dass es für sie wichtig war, sich in der Kita explizit als lesbische Mutter vorzustellen, da sie ansonsten befürchtet hätte, dass sie selbstverständlich als heterosexuelle Alleinerziehende gelesen worden wäre (Koch 2016). Solche Strategien können für queere Familien dazu dienen, dass sie in ihrer Familienform – auch oder gerade in pädagogischen Kontexten – als ‚ganz normale Familie‘ gesehen und behandelt werden.

Ein weiterer Grund, sich in ihrer Lebensform selbstbewusst und offen zu präsentieren, ist für viele Eltern, dass das Kind bzw. die Kinder in der jeweiligen Einrichtung einen Raum haben soll(en), in dem sie sich nicht verstecken müssen, sondern ihnen – so die Hoffnung – offen begegnet wird. Allerdings erweist sich dies als gar nicht immer so einfach. Wie verschiedene Studien zeigen (z.B. Streib-Brzic/Quadflieg 2011) sind Kinder aus queeren Familien insbesondere in der Schule Diskriminierungen, v.a. durch Peers, ausgesetzt. Darüber hinaus sind auch Organisation und Gestaltung von Betreuungs- und

18 Hier zeigen sich Erfahrungen der Mehrfachdiskriminierung, in denen sich rassialisierte und heteronormative Zuschreibungen überlagern, wie sie u.a. in der Studie von LesMigraS (2012) oder in diesem spezifischen Zusammenhang von Karrasch (2015b: 102) analysiert wurden.

Bildungssettings heteronormativ geprägt (Hartmann 2012). Ähnlich wie in der Fachliteratur und im öffentlichen Diskurs ist das Thema pluriforme Familien sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Schulen, Kitas, im Hort oder auch in der Bildungsarbeit kaum von Relevanz. Zumindest solange nicht, bis es von den betroffenen Eltern oder einzelnen Pädagog\_innen explizit eingebracht wird.

In diesem Zusammenhang zeigen sich pädagogische Einrichtungen und deren Personal im Umgang mit queeren Lebensweisen und Familienformen widersprüchlich. Auf der einen Seite präsentieren sie sich offen und die einzelnen Familien und Kinder werden als Individuen akzeptiert. Heteronormativität ist strukturell betrachtet jedoch an der Tagesordnung und über das Thema queere Lebensweisen oder damit verbundene Diskriminierungen und Gewalt wird wenig und jenseits konkreter Personen in genereller Weise nicht gesprochen.

Genau solche Erfahrungen zeigen sich auch in den Aussagen einer transidentitären Person, mit der die Autorin\_ im Rahmen einer explorativen Studie in Australien zur Situation von queeren Familien in pädagogischen Kontexten ein Interview durchführte. N.M., wie die interviewte Person hier genannt wird, lebt zusammen mit dem (neuen) Partner sowie dem neunjährigen Kind Sarah in einer australischen Großstadt. N.M. berichtet u.a. über die Erfahrungen mit der Schule, wo sich N.M. als Person und hinsichtlich des eigenen Transitionsprozesses von den Lehrkräften respektiert fühlt. Diese versuchen ebenfalls, so N.M., auf Sarahs fluide Geschlechterpräsentation einzugehen. Allerdings ist N.M. darüber enttäuscht, wie im Alltag der Schule mit Heteronormativität, aber auch homophoben Anfeindungen umgegangen wird. N.M. berichtet im Interview<sup>19</sup>:

N.M.: And eh (1) school is good. They: try to (1) we have some lesbian parents and things like that at our school and you don't see them. @ (.) @ You know. It's kind of very quiet and they don't like to make a big deal about it. Eh. But the kids do: (.) are homophobic at the school

I: Ah, okay. The kids

N.M.: They, some boys [...] that's not cool. Eh: and and of course, Sarah gets picked on for 'are you trying to look like a boy' you=know, 'why are you wearing boys' shoes' you know. So: (.) the staff are very respectful but because the staff don't address the kids' issues properly with (.) they talk about it as bullying but not as homophobia.

In N.M.'s Ausführungen zeigt sich – bezogen auf die Schule und die Pädagog\_innen – zweierlei: Einleitend zu diesem Thema wird gesagt, dass es auf dieser Schule noch andere queere Familien gäbe. Dies wertet N.M. als positiv, wenngleich auch kritisch hinzugefügt wird, dass dieser Sachverhalt von der Schule nicht explizit thematisiert oder Aufhebens darum gemacht würde. Empörend ist es für N.M. hingegen, dass die von N.M. als homophob bezeichneten Angriffe der Mitschüler\_vom Lehrpersonal als Bullying gewertet werden, und

19 Die hier präsentierten Ausschnitte basieren auf der Transkription des gesamten Interviews mit N.M.

damit, so kann dies gelesen werden, Heteronormativität sowie Trans- und Homophobie unbenannt bleiben und verharmlost werden. Darauf kommt N.M. später im Interview wieder zurück:

N.M.: As I said before, it is really unfortunate at our school. They just don't wanna face it. That I wanna talk about it. They just they wanna say it's okay, we accept all difference //mhm// but we don't wanna talk about it. //ah, yeah// That's not good. Because that doesn't stop the bullying. You know. So (1) because the more exposure anybody has, not just children, the more exposure anybody has and the more education that people have about (.) anything including gender identity and diversity //yeah// the easier it is and the more acceptance there is. When because what the education and community education does is it takes fear out of it. Yeah. Because there's always fear of the unknown. You are different to me, I don't understand you, I'm scared of you, so I'm gonna bully you. In order to get rid of that, they need to talk about it. Being silent about it (.) does not help my child.

In den Ausführungen dokumentiert sich die Erfahrung damit, wie in einer Schule mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und v.a. mit Trans- und Homophobie umgegangen wird. Die Schule folgt zwar dem Postulat einer generellen Akzeptanz von Vielfalt, wobei sich dies aber nicht strukturell niederschlägt und sich v.a. in der individuellen Achtung und Wertschätzung der Einzelnen zeigt. Offensichtliche Konflikte und Diskriminierungen werden entpolitisiert und es wird versucht, ihnen auf einer persönlichen Ebene zu begegnen und sie v.a. ruhigzustellen. Ebenfalls wird so auch mit queeren Familien sowie mit Schüler\_innen und Eltern umgegangen, die in ihren Artikulationen und Lebensweisen dichotome Geschlechterordnungen in Frage stellen. Hier wird N.M. mit einer Politik und Haltung des freundlich artikulierten Desinteresses und einem Ausschweigen über Trans- und Homophobie konfrontiert. N.M. hingegen sieht die Thematisierung von geschlechtlicher Vielfalt und den Austausch über verschiedene Lebensweisen als einen wichtigen Teil und Gegenstand von Erziehung bzw. Bildung und als notwendigen Akt, um gegen Diskriminierungen und Othering vorzugehen. Vor diesem Hintergrund klagt N.M. die Haltung der Schule und deren Strategie des Ruhigstellens und der Dethematisierung an.

In den Erfahrungen von N.M. spiegeln sich Prozesse des Silencing wider, Praktiken des ‚Zum-Schweigen-Bringens‘ und des ‚Nicht-Hörens‘ aus hegemonalen Positionen,<sup>20</sup> wie z.B. der Schule, wodurch Erfahrungen von marginalisierten Personen und Gruppen unsichtbar gemacht werden. Ebenfalls zeigt sich, dass die strukturellen sowie bildungs- und schulpolitischen Voraussetzungen unzureichend sind, damit im schulischen Kontext sexuelle und geschlechtliche Vielfalt tatsächlich gleichberechtigt erlebt und gelebt sowie mit dem Thema Homo-/Transfeindlichkeit selbstkritisch umgegangen werden kann. Diese Prozesse sind jedoch keine spezifischen Phänomene nur an dieser

20 Spivak (1988: 308) spricht von Silencing mit Bezug auf die Situation von subalternen Frauen, die durch die Wissensproduktion westlicher Intellektueller am Sprechen gehindert bzw. nicht gehört und damit in der Artikulation ihrer Bedürfnisse sprachlos gemacht werden.



Schule oder des lokalen und nationalen Kontextes. Es ist davon auszugehen, dass sie ebenfalls in vergleichbaren Bildungsinstitutionen und gesellschaftlichen Kontexten in Deutschland und Europa zu rekonstruieren sind. Darauf deuten die zuvor herausgearbeiteten Mechanismen, v.a. die Ignoranz gegenüber Themen wie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sowie von Trans- und Intersexualität im deutschsprachigen Bildungskontext hin.

Die Aussagen von N.M. verweisen jedoch noch auf einen weiteren Aspekt, nämlich den der geringen Repräsentanz von Trans\*-Themen und Sichtbarkeit von Trans\*Personen nicht nur im öffentlichen Raum und Diskurs, sondern auch im pädagogischen Kontext. So deutet sich im Interview mit N.M. auch eine gewisse Einsamkeit im Kampf um mehr Sichtbarkeit von queeren Lebensrealitäten und um die Thematisierung und Bearbeitung von Trans- und Homophobie durch die Schule an. Die erwähnten lesbischen Eltern sind hier wohl keine Verbündeten. Aber auch in der Trans\*Community scheint es diese nicht zu geben, da dort, wie N.M. im Interview schildert, Fragen der Kindererziehung kaum Thema sind oder es auch keinen Austausch zu Erfahrungen im Bildungskontext gibt. Diese Erfahrungen von N.M. verweisen auf eine potenziell marginalisierte und separierte Position von transidentitären Personen im Kampf gegen Diskriminierung und in ihrem Engagement im Kontext von Bildung. Lesbische und auch schwule Eltern haben sich – nicht nur in Großstädten Australiens, auch im deutschsprachigen Raum – in diversen Vereinigungen organisiert und politisiert und versuchen in diesem Zusammenhang auch ihre Forderungen in die Schule oder Bildungspolitik einzubringen. Transidentitären Personen scheint der Zugang zu solchen Zusammenschlüssen erschwert zu sein. Gleichmaßen sind diese Themen und Familienkonstellationen auch im wissenschaftlichen und fachlichen Diskurs ausgeblendet (s.o.). So bleibt Personen wie N.M. oft gar nichts anderes übrig, als vereinzelt einen Kampf für mehr Sichtbarkeit und gegen Heterosexismus, Transphobie sowie gegen andere Formen der Gewalt und Unterdrückung zu führen. So zeigt sich auch hier die Notwendigkeit einer strukturellen Verankerung dieser Themen in Lehr- bzw. Bildungsplänen, an schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen sowie in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften.

#### **4 Konsequenzen für (erziehungs-)wissenschaftliche Diskurse und pädagogische Praxis**

In den Analysen der Thematisierung von queeren Familien in der fachwissenschaftlichen Diskussion sowie den Umgangsweisen mit Homo- oder Transphobie im pädagogischen Kontext wurde die Wirkmächtigkeit und die Beharrlichkeit von hegemonialen Verhältnissen deutlich, insbesondere von hetero-

normativen Ordnungen, die sich mit anderen Macht- und Unterdrückungsverhältnissen überlagern. Dies zeigt sich auch in Kontexten, in denen für Diversität und Vielfalt plädiert wird. Was resultiert daraus für die erziehungswissenschaftliche und pädagogische Beschäftigung mit dem Thema?

Information, Aufklärung und Sensibilisierung in pädagogischen Institutionen und von Fachkräften sind wichtig und bedeutsam. Gleichzeitig zeigt sich in den hier aufgezeigten Prozessen der Ignoranz gegenüber Heteronormativität und Homo-/Transphobie sowie des Othering und des Silencing von queeren Positionen, Personen und Familien, dass diese Maßnahmen an ihre Grenzen stoßen, solange die jeweils zugrundeliegenden Machtverhältnisse und Dominanzordnungen nicht in Frage gestellt werden. Angesichts der nach wie vor bestehenden Dominanz heteronormativer und naturalistischer Familienbilder braucht es, so Karl Lenz, „ein hohes Maß wissenschaftlicher Selbstreflexion, um die mitgebrachten Selbstverständlichkeiten, die unreflektierte Selektion und Perspektivität dieser Relikte des Alltagsdenkens aufzudecken und durchbrechen zu können“ (Lenz 2016: 168). Jutta Hartmann plädiert für ein „rethinking of family norms“ und der damit verbundenen heteronormativen Verhältnisse (Hartmann 2014). Beides ist notwendig sowohl für die (erziehungs-)wissenschaftliche Auseinandersetzung als auch für die pädagogische Praxis – nicht nur mit Blick auf die Sichtbarkeit und Anerkennung von queeren Familien im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Kontext. Damit verbunden sind ein grundsätzliches Hinterfragen und eine dekonstruktivistische Betrachtung von hegemonialen Strukturen und Bildern, deren Einwirken in pädagogische Verhältnisse sowie die Reflexion damit verbundener Zwänge. Dekonstruktivistische und machtkritische Perspektiven, wie die der Queer und Gender Studies, der Postcolonial Studies oder der Disability Studies, können hier wichtige Beiträge leisten, nicht nur für die wissenschaftliche Analyse, sondern auch für eine reflexive und dekonstruktivistische Perspektive in Bildungsarbeit und pädagogischer oder beratender Praxis. Sie regen dazu an, die jeweiligen Privilegien sichtbar zu machen und in Frage zu stellen. Darüber hinaus scheint es notwendig, auch strukturell wirksame Maßnahmen zu ergreifen, die eine wirkliche Anerkennung, eine selbstverständliche Sichtbarkeit und Gleichberechtigung von queeren Lebensweisen ermöglichen. Neben einer rechtlichen Gleichstellung stellt die strukturelle Verankerung des Themas sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Bildungsplänen und anderen Rahmenleitlinien pädagogischer Arbeit eine solche Möglichkeit dar. Die Perspektive auf Vielfalt ist dabei durch den Aspekt der Diskriminierungskritik zu erweitern, mit dem verschiedene Dimensionen von Dominanz und Unterdrückung in den Fokus gerückt werden können.

## Literatur

- Andresen, Sabine (2016): Familien und informelles Lernen. In: Haring, Marius / Witte, Matthias D. / Burger, Timo (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 401–415.
- Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien. Bildungsplanreform 2015/2016 – Verankerung von Leitprinzipien. Stand: 18.11.2013. [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/sonstige/gleichstellung/Arbeitspapier\\_Leitprinzipien.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/sonstige/gleichstellung/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf) [Zugriff: 3.3.2016]
- Berkowitz, Dana (2009): Theorizing lesbian and gay parenting: Past, present, and future scholarship. In: Journal of Family Theory and Review 1, 3, S. 117–132.
- Bertone, Chiara / Pallotta-Chiarolli, Maria (2014): Putting Families of Origin into the Queer Picture: Introducing This Special Issue. In: Journal of GLBT Family Studies 10, 1–2, S. 1–14.
- Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hrsg.) (2014): Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI\*-, Queer- und Geschlechterforschung. Bielefeld: transcript.
- Busche, Mart / Maikowski, Laura / Pohlkamp, Ines / Wesemüller, Ellen (Hrsg.) (2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: transcript.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, María do Mar (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessel, Fabian / Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249–262.
- Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2009): Queer mobil? Heteronormativität und Migrationsforschung. In: Lutz, Helma (2009): Gender mobil? Geschlecht und Migration in transnationalen Räumen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 102–121.
- Collins, Patricia Hill (1998): It's all in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation. In: Hypatia 13, 3, S. 62–82.
- Crouch, Simon R. / Waters, Elizabeth / McNair, Ruth / Power, Jennifer / Davis, Elise (2014): Parent-reported measures of child health and wellbeing in same-sex parent families: a cross-sectional survey. In: BMC Public Health 2014, 14: 635. <http://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-14-635> [Zugriff: 04.05.2016].
- Huch, Sarah / Lücke, Martin (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript.
- Dachverband Regenbogenfamilien (2013): Regenbogenfamilie. Eine Informationsbrochure nicht nur für Betreuungspersonen, Lehr- und Fachkräfte. [http://www.regenbogenfamilien.ch/files/rbf\\_infobrochure\\_new.pdf](http://www.regenbogenfamilien.ch/files/rbf_infobrochure_new.pdf). [Zugriff: 07.05.2016].

- Degele, Nina (2008): Einführung Gender/Queer Studies. München: Fink UTB.
- Dempsey, Deborah (2013): Same-sex parented families in Australia. In: Australian Institute of Family Studies: CFCA Paper NO. 18 – December 2013. <https://aifs.gov.au/cfca/publications/same-sex-parented-families-australia/introduction> [Zugriff: 05.02.2016].
- Dierckx, Myrte / Motmans, Joz / Mortelmans, Dimitri / T'sjoenc, Guy (2016): Families in transition: A literature review. In: International Review of Psychiatry 28, 1: Gender Dysphoria and Gender Incongruence, S. 36–43.
- Ecarius, Jutta (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Opladen: Leske & Budrich.
- Ecarius, Jutta / Köbel, Nils / Wahl, Katrin (2011): Familie, Erziehung und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emcke, Carolin (2016): „Anfangen“. Carolin Emckes Dankesrede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises 2016. <http://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/1244997/>.
- Few-Demo, April (2014): Intersectionality as the “New” Critical Approach in Feminist Family Studies: Evolving Racial/Ethnic Feminisms and Critical Race Theories. In: Journal of Family Theory & Review 6, S. 169–183.
- Fischer, Veronika / Springer, Monika (2011): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Fthenakis, Wassilios E. / Ladwig, Arndt (2002): Homosexuelle Väter. In: Fthenakis, Wassilios E. / Textor, Martin R. (Hrsg.): Mutterschaft, Vaterschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 129–154.
- Funcke, Dorett (2015): Homosexuelle Paare als Pflegeeltern. Ein Beitrag aus der fall-rekonstruktiven Familienforschung. In: Familiendynamik 40, 2, S. 142–153.
- Funcke, Dorett / Thorn, Petra (Hrsg.) (2010): Statt einer Einleitung: Familie und Verwandtschaft zwischen Normativität und Flexibilität. In: Funcke, Dorett / Thorn, Petra (Hrsg.): Die gleichgeschlechtliche Familie mit Kindern: Interdisziplinäre Beiträge zu einer neuen Lebensform. Bielefeld: transcript, S. 11–33.
- Goldberg, Abbie E. (2010): Lesbian and gay parents and their children: Research on the family life cycle. Washington, DC: APA Books.
- Hall, Stuart (1994): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 137–179.
- Hartmann, Jutta / Klesse, Christian / Wagenknecht, Peter / Fritzsche, Bettina / Hackmann, Kristina (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, Jutta (2009): Familie weiter denken. Perspektiven vielfältiger Lebensweisen für eine diversity-orientierte Soziale Arbeit. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 9, S. 65–75.
- Hartmann, Jutta (2012): Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschehen: Sozialisation, 62, 49–50, S. 34–41.
- Hartmann; Jutta (2014): Re-thinking family norms. In: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hrsg.) (2014): Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI\*-, Queer- und Geschlechterforschung, Bielefeld: transcript, S. 215–323.

- Hill, Paul / Kopp, Johannes (2015): Familiensoziologie. Zum Stand der Dinge. In: Hill, Paul / Kopp, Johannes (Hrsg.): Handbuch Familiensoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 9–16.
- Jespersen, Andy (2014): Gleichgeschlechtliche Paare als Pflegeeltern. Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste / ZPE (Hrsg.) ZPE-Schriftenreihe, Bd. 37. Siegen: universi.
- Jurczyk, Karin / Klinkhardt, Josefine (2014): Vater, Mutter, Kind? Acht Trends über Familien, die Politik heute kennen sollte. Unter Mitarbeit von Christine Entleitner, Valerie Heintz-Martin, Alexandra Langmeyer und Johanna Possinger. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Karrasch, Anja (2015a): 100 Prozent dazugehören. In: Schmidt, Friederike / Schondelmayer, Anne-Christin / Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–94.
- Karrasch, Anja (2015b): Ein Leben für die Freiheit. In: Schmidt, Friederike / Schondelmayer, Anne-Christin / Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 100–104.
- Koch, Christian (2016): Kindesglück unter dem Regenbogen – Kinder in der Regenbogenfamilie im heteronormativen Umfeld. Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.
- Kohler, Verena (2014): Die Wahrnehmung homosexueller Pflegeeltern und die Konsequenzen für die Unterbringung von Pflegekindern. Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.
- Körner, Constanze (2015): Regenbogenfamilien – Kinderwunsch und Familienleben im Kontext von LSBT-Lebensweisen. In: Schmidt, Friederike / Schondelmayer, Anne-Christin / Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–118.
- Kortendiek, Beate (2010): Familie: Mutterschaft und Vaterschaft zwischen Traditionalisierung und Modernisierung. In: Becker, Ruth / Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 442–453.
- Kosnick, Kira (2010): Sexualität und Migrationsforschung. Das Unsichtbare, das Oxy-moronische und heteronormatives ‚Othering‘. In: Lutz, Helma / Herrera Vivar, Maria Teresa / Supik, Linda (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–164.
- Kruppa, Doreen (2009): „... dass ich durchaus hin und hergerissen bin, ob nicht’n anderes Modell her sollte, mit einer Lebensgemeinschaft mit nem Mann und ner Frau ...“ – Heteronormativität am Beispiel gleichgeschlechtlicher Paare. In: Villa, Paula-Irene / Thiessen, Barbara (Hrsg.): Mütter – Väter: Diskurse, Medien, Praxen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 143–161.
- Lenz, Karl (2016): Familien. In: Schröder, Wolfgang / Struck, Norbert / Wolff, Mechtild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 166–202.
- LesMigraS Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e.V. (2012): „... nicht so greifbar und doch real“. Eine quantitative und qualitative

- Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans\* in Deutschland. [http://www.lesmigras.de/tl\\_files/lesmigras/kampagne/Dokumentation%20Studie%20web.pdf](http://www.lesmigras.de/tl_files/lesmigras/kampagne/Dokumentation%20Studie%20web.pdf). [Zugriff: 30.12.2016].
- Macha, Hildegard / Witzke, Monika (Hrsg.) (2011): Familie. Handbuch der Erziehungswissenschaft 5. Studienausgabe. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Macha, Hildegard (2011): Konturen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Familie. In: Macha, Hildegard / Witzke, Monika (Hrsg.): Familie. Handbuch der Erziehungswissenschaft 5. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S. 7–28.
- Maier, Maya S. (2009): Gleichgeschlechtliche Partnerschaft und Elternschaft. In: Burkart, Günter (Hrsg.): Zukunft der Familie. Prognosen und Szenarien. Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 6. Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 195–210.
- Mezey, Nancy (2008): The privilege of coming out: Race, Class, and Lesbians' Mothering Decisions. In: International Journal of Sociology of the Family 34, 2, S. 257–276.
- Oelkers, Nina (2011): Eltern und Elternschaft. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. völlig neu bearbeitete Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt, S. 306–312.
- Oelkers, Nina (2012): Familialismus oder die normative Zementierung der Normalfamilie. Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin / Peter, Corinna (Hrsg.): Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–154.
- Peuckert, Rüdiger (2007): Zur aktuellen Lage der Familie. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS, S. 36–55.
- Peuckert, Rüdiger (2008): Familienformen im sozialen Wandel. 7. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Pohlkamp, Ines (2010): TransRäume. Mehr Platz für geschlechtliche Nonkonformität! In: Busche, Mart / Maikowski, Laura / Pohlkamp, Ines / Wesenmüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: transcript, S. 37–58.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rupp, Marina (2009): Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften. Köln: Bundesanzeiger.
- Rupp, Marina (Hrsg.) (2011): Partnerschaft und Elternschaft bei gleichgeschlechtlichen Paaren. Verbreitung, Institutionalisierung, Alltagsgestaltung. In: Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 7, Leverkusen: Barbara Budrich.
- Rupp, Marina / Dürnberger, Andrea (2009): Regenbogenfamilien in Eingetragener Lebenspartnerschaft. In: Rupp, Marina (Hrsg.): Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften. Köln: Bundesanzeiger, S. 51–177.
- Saadat-Lendle, Saideh / Çetin, Zülfukar (2014): Forschung und Soziale Arbeit zu Queer mit Rassismuserfahrungen. In: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hrsg.): Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI\*-, Queer- und Geschlechterforschung, Bielefeld: transcript, S. 233–250.
- Said, Edward (1978): Orientalism. Western Concepts of the Orient. New York: Vintage.

- Savin-Williams, Ritch C. / Esterberg, Kristin G. (2000): Lesbian, Gay, and Bisexual Families. In: Demo, D.H. u. a. (Hrsg.): Handbook of Family Diversity. New York / Oxford: Oxford University Press, S. 197–215.
- Schmidt, Friederike / Schondelmayer, Anne-Christin / Schröder, Ute B. (Hrsg.) (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Werner (2011): Pluralität der Lebensformen. In: Macha, Hildegard / Witzke, Monika (Hrsg.): Familie. Handbuch der Erziehungswissenschaft 5. Studienausgabe. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S. 129–152.
- Schmitz, Johanna (2014): Feministische Mädchenarbeit – Ein Raum für Trans\*-Jugendliche? In: Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien 20, 1, S. 97–112.
- Schön, Bärbel (2011): Geschlechterrollen: Vater, Mutter, Sohn, Tochter. In: Macha, Hildegard / Witzke, Monika (Hrsg.): Familie. Handbuch der Erziehungswissenschaft 5. Studienausgabe. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S. 215–236.
- Seehaus, Rhea / Rose, Lotte / Günther, Marga (Hrsg.) (2015): Mutter, Vater, Kind – Geschlechterpraxen in der Elternschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Simur. An Essay in Reading the Archives. In: Barker, Francis et al. (Hrsg.): Europe and its Others. Colchester: University of Essex, S. 128–151.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary / Grossberg, Lawrence (Hrsg.): Marxism and the Interpretation of Culture. Chicago: University of Illinois Press, S. 271–313.
- Stacey, Judith / Biblarz, Timothy J. (2001): (How) Does the Sexual Orientation of Parents Matter? In: American Sociological Review 2001, 66, S. 159–183.
- Streib-Brzic, Uli / Quadflieg, Christiane (2011): Vergleichende Studie „Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule“, durchgeführt in Deutschland, Slowenien und Schweden. Teilstudie Deutschland. Herausgegeben im Auftrag des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.gender.hu-berlin.de/de/rainbowchildren/downloads/studie/siodt> [Zugriff: 07.05.2016].
- Uhlendorff, Uwe / Euteneuer, Matthias / Sabla, Kim-Patrick (2013): Soziale Arbeit mit Familien. Stuttgart: UTB.
- Wong, Penny (2016): It's time. The case for marriage equality. In: Monthly. Australian Politics, Society & Culture, February 2016, S. 18–23.

# *Queertheoretische Entwürfe*





# Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory

*Bettina Kleiner, Florian Cristobal Klenk*

Die wissenschaftliche Diskussion zu *Genderkompetenz* in pädagogischen Kontexten hat nach wie vor Konjunktur. Schematisch lässt sich diese Diskussion in drei Themenbereiche ordnen: 1) Genderkompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern im Allgemeinen sowie in der Schule im Besonderen (vgl. Eisenbraun/Uhl 2014; Stadler-Altmann 2013; Budde/Venth 2010), 2) Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in der Erwachsenenbildung (vgl. Metz-Göckel/Roloff 2002) und 3) Genderkompetenz im Zusammenhang mit Gender Mainstreaming (vgl. Smykalla 2010; Smykalla/Vinz 2012). Als Begründung für die anhaltende Konjunktur von Genderkompetenz im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrer\*innen werden in der Regel zwei Topoi angeführt: zum einen die im Grundgesetz sowie den jeweiligen Schulgesetzen verbriefte Verpflichtung, Bildungs- und Chancengerechtigkeit zu befördern und Geschlechterhierarchien abzubauen (vgl. Horstkemper 2013: 29), und zum anderen die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien (vgl. Grünewald-Huber 2014: 190; Horstkemper 2013: 36), die – wie Elisabeth Grünewald-Huber (2014) schreibt – „erneut geschlechtstypische Stärken und Schwächen aufgezeigt“ haben (ebd.: 191). Dem folgend besteht in der Lehrer\*innenbildung das erklärte Ziel, durch Genderkompetenz die bei den weiblichen und männlichen Auszubildenden vorhandenen Potenziale besser zu fördern und Geschlechterungleichheiten abzubauen (Budde/Blasse 2014: 13). Im Begriff Genderkompetenz verbinden sich somit *bildungspolitische* und *gleichstellungspolitische* Anliegen, die im Zuge pädagogischen Handelns realisiert werden sollen.

In den folgenden Ausführungen, die von Paul Mecherils Kritik an Konzepten zur Förderung interkultureller Kompetenz (vgl. Mecheril 2013) inspiriert sind, wird aus einer queertheoretischen Perspektive am Beispiel von Auszügen

aus zwei Professionalisierungsangeboten, die mit dem Begriff der *Genderkompetenz* im schulischen Kontext arbeiten, aufgezeigt, welches Verständnis von (1) Gender und von (2) Kompetenz den untersuchten Konzepten zugrunde liegt und (3) welche begrifflichen Implikationen damit jeweils verbunden sind, um (4) aus den kritischen Überlegungen Vorschläge für eine erweiterte Form gender- und differenzreflexiver Professionalisierung zu entwickeln.

Dabei wird anhand *ausgewählter* Passagen von zwei Fortbildungskonzepten herausgearbeitet, dass das in den Konzepten angeführte geschlechtertheoretische *Wissen* das in den konkreten *Handlungssituationen* und *Empfehlungen* rekonstruierte Geschlechterkonzept in Teilen konterkariert. Das vorab proklamierte Verständnis von Geschlecht als Teil eines komplexen Sozialisationsprozesses (vgl. Grünewald-Huber 2014: 192) sowie die Forderung nach der Infragestellung von Zweigeschlechtlichkeit wirken dadurch in der Konsequenz wie kosmetische Maßnahmen. Trotz dieser Kritik stellen wir die Notwendigkeit gendersensibler Pädagogik und entsprechender Professionalisierungsmaßnahmen nicht grundsätzlich in Frage. Unsere Ausführungen zielen, positiv gewendet, vielmehr auf Anregungen zur (Weiter-)Entwicklung entsprechender Maßnahmen.

## 1 Macht- und Differenztheoretische Grundlagen

Die Argumentation des vorliegenden Beitrags basiert auf grundlegenden Erkenntnissen der Gender und Queer Studies und folgt einer kritisch-dekonstruktivistischen Methodologie, die eine Perspektivverschiebung im Hinblick auf die Analyse von Geschlecht impliziert. Nach Mechanismen und Effekten diskursiver Normalisierungs- und Naturalisierungsverfahren zu fragen, in denen Geschlecht und Begehren hervorgebracht werden, kann als eines der zentralen Projekte der Queer Theory beschrieben werden. Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit werden in dieser Perspektive als Institutionen, Wissensprodukte, Denk- und Organisationsprinzipien sichtbar gemacht, die zu einer Reduktion von Komplexität und Vielfalt führen (vgl. Degele 2005: 15f.). Queer Theory ist insofern als normalisierungs- und gesellschaftskritische Perspektive zu verstehen, als damit erstens in machtheoretischer Perspektive Produktionen von Wissen und Normalität in Frage gestellt werden und zweitens der Fokus weniger auf die Individuen und deren Identitäten als auf die gesellschaftlichen Bedingungen und Mechanismen der Differenzierung und Subjektwerdung gelegt wird.

Bezogen auf die Reflexion des Kompetenzbegriffs im Rahmen von (schul-)pädagogischen Debatten zur Professionalisierung orientiert sich der Beitrag an kritischen Ansätzen, wie sie im Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz (vgl. Mecheril 2013; Geier 2016) vorzufinden sind, sowie an gouverne-

mentalitätstheoretischen Perspektiven. Im Anschluss an Foucault fragen diese danach, welche impliziten Normen, Effekte und Ausschlüsse mit der Dominanz des Kompetenzdiskurses verbunden sind (vgl. Höhne 2007; Höhne/Karcher 2013). Untersucht wird beispielsweise, wie neue Lehr-Lernkonzepte der Erwachsenenbildung mit subjektivierenden Machtverhältnissen verstrickt sind (vgl. Klingovsky 2013) oder wie kompetenzorientierte Test- und Trainings-techniken regulierende Wirkung entfalten (vgl. Rothe 2011). Dabei werden Veränderungen in Bildungsprogrammen und -angeboten herausgearbeitet, die mit einer individualisierenden Transformation von Machtverhältnissen einhergehen. Im Zuge flexibilisierter Arbeits- und Selbstverhältnisse werde das Selbst, so Ulla Klingovsky (2013), einst Quelle von Autonomie und Widerstand, zum Angriffspunkt einer postfordistischen Rationalisierungsstrategie: An die Stelle eines einstigen Kontrollsystems trete somit ein Selbstmanagement, in dessen Zentrum die entwicklungs offene Arbeit am eigenen Selbst stehe. In den Fokus pädagogischen Nachdenkens über Professionalität rückt so die spannungsreiche Beziehung von Macht und Subjekt(ivation) sowie die Frage, welche Effekte pädagogisches Handeln erzeugt, „die auch oder gerade weil sie ‚Freiheit‘ ermöglichen wollen, neue Unterwerfungen hervorbringen“ (ebd.: 6).

Gemeinsam ist beiden Perspektiven – Gender/Queer Studies und Gouvernementalität –, dass sie, ohne eine essentialistische Vorstellung von Subjekten vorauszusetzen, in differenz- und machtkritischer Absicht danach fragen, *auf Basis welcher* gesellschaftlicher Bedingungen Macht subjektivierende Wirkung entfaltet und wie dadurch Subjekte ermöglicht und begrenzt werden. Die hier skizzierten Perspektiven siedeln demzufolge die Möglichkeit zur Veränderung hierarchisierender Differenzordnungen zwischen Struktur und Subjekt bzw. in der dabei wirkenden Paradoxie von Unterwerfung und Ermöglichung an (vgl. Butler 2001).

Bezogen auf Geschlecht und Begehren rücken darüber hinaus Heteronormativität als maßgebliche Differenzordnung (die mit weiteren verschränkt ist) und genderqueere, trans\*- und intergeschlechtliche Subjektpositionen, nicht (nur) heterosexuelle Begehrensweisen sowie Inszenierungen von Butches, Femmes und Drag in den Blick. Verschiedene Untersuchungen konnten in diesem Zusammenhang aufzeigen, dass Überschreitungen von Geschlechternormen nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von Kindern und Jugendlichen vollzogen werden (vgl. zu kindlichen Verkörperungen der Sissy und des Tomboy Thorne 1993, zur performativen geschlechtlichen Sozialisation in der ausgehenden Kindheit Tervooren 2006 und zu Artikulationen von jugendlichen LGBTT\*Q Existenzweisen Kleiner 2015). Die Befunde verweisen darauf, dass das „Ziel“ gendersensibler Pädagogik nicht auf einen „kompetenten“ Umgang mit cis\*geschlechtlichen und heterosexuell werdenden Jungen und Mädchen reduziert werden kann, wenn sie ihren geschlechtertheoretischen Grundlagen und Ansprüchen verschrieben bleiben soll.

Im folgenden Abschnitt zeigen wir auf, wie Queer Theory als eine Analyseperspektive genutzt werden kann, mit der Mechanismen der Normalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit sichtbar gemacht werden können. Leitende Fragen der exemplarischen Analyse ausgewählter Textstellen zweier Konzepte zur Entwicklung von Genderkompetenz im (schul-)pädagogischen Kontext sind: *Wie, wann und in welcher Gestalt* werden Geschlecht und Begehren in pädagogischer Theorie und Praxis angeführt und welche Ein- und Ausschlüsse (sowie Normalisierungen) werden dadurch erzeugt?

## **2 Gender(kompetenz) im schulischen Kontext: Welche Gender sind hier angesprochen?**

Den Gegenstand unserer Untersuchung bilden die Monografie „Genderkompetenz für lebenslanges Lernen“ von Jürgen Budde und Angela Venth (2010) sowie der im Sammelband „Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung“ (Eisenbraun/Uhl 2014) erschienene Beitrag „Ressource Genderkompetenz. Mit Professionalisierung von Lehrpersonen im Genderbereich zu mehr Bildungsqualität“ von Elisabeth Grünewald-Huber (2014). Beide Publikationen gehören zu den neueren Veröffentlichungen im Feld der gendersensiblen Pädagogik.

Jürgen Budde und Angela Venth (2010) beschreiben in ihrem Praxisband Genderkompetenz als eine Schlüsselkompetenz, die in allen Phasen der Bildungsbiographie in je spezifischer Weise relevant wird. Ziel ihres Bandes ist es, für das Thema Gender zu sensibilisieren und pädagogisch Tätige darin zu unterstützen, Geschlechtergerechtigkeit umzusetzen (Budde/Venth 2010: 7ff.). In dem Aufsatz von Elisabeth Grünewald-Huber (2014), der auf der Monografie „Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten“ (Grünewald-Huber/von Gunten 2009) basiert, wird ein Aus- und Weiterbildungsmodul der PH Bern beschrieben, das mit dem Ziel angeboten wird, Lehramtsstudierende sowie Dozent\*innen für die Genderthematik zu qualifizieren (vgl. Grünewald-Huber 2014: 191).

Um möglichst nah am zu analysierenden Material zu bleiben, führen wir hier zunächst einen Ausschnitt aus dem Curriculum für eine fünftägige Weiterbildung an, der anschließend auf die zugrundeliegende Konzeption von Geschlecht und Begehren untersucht wird.

*„Ergebnisse aus der Bildungsforschung: Geschlechtsspezifische Bildungsverläufe (von der Industrialisierung bis heute); Geschlechterunterschiede bez. Leistungen, Interessen und Selbstkonzepten; Wirkungsweisen des heimlichen Lehrplans im Klassenzimmer; Geschlechterdiskurs (theoretische Standorte im historischen Verlauf), nature-nurture Debatte: Standorte des Geschlechterdiskurses: defizit-, gleichheits-, differenztheoretische Ansätze;*

Konstruktivismus (doing gender), Dekonstruktivismus; Hirnforschung; Wie unsere (Hinterkopf-)Theorie unser Handeln und unsere SchülerInnen beeinflusst; *Eigene Gender-Sozialisation und -Biographie*: prägende Faktoren in der Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität; persönliches Geschlechterrollenskript, eigene Frauen- und Männerbilder; Zusammenhänge zwischen Gender-Biographie und Handeln im Unterricht; *Interaktionale Genderkompetenz*: Geschlechtshomogene Mädchen- und Jungenarbeit; Überkreuz-Thematik (Lehrerin-Schüler; Lehrer-Schülerinnen) – zur unterschiedlichen Ausgangslage weiblicher und männlicher Lehrpersonen; Fallbearbeitungen; *Fachspezifische bzw. fachdidaktische Genderkompetenz*: *Fachdidaktische Workshops nach Wahl*: Lesen für Jungen, MINT-Fächer für Mädchen – Sport – Musik; *Pädagogische Genderkompetenz (I)*: Umgang mit ‚lauten‘ Jungen und ‚stillen‘ Mädchen; Umgang mit unterschiedlichen Leistungsattribuierungsstilen. *Pädagogische Genderkompetenz (II) (Schwerpunkt Jungen)*: Reflexion eigener Männerbilder und eigener Ressourcen für die Arbeit mit (gefährdeten) Jungen; Jungensozialisation heute; differenzierte Forschungsbefunde zum Thema; Möglichkeiten einer adaptiven und wirksamen Förderung ‚benachteiligter‘ Jungen unter Berücksichtigung der gesamten Klasse.“ (ebd.: 196)

Bezogen auf die hier abgebildeten Themenkomplexe (Bildung, Geschlechterdiskurs, Sozialisation, Interaktion, Pädagogik und Didaktik) lassen sich verschiedene Komplexitätsreduktionen und Widersprüche rekonstruieren: So zeigt sich, dass das Ziel des Weiterbildungsmoduls, trotz des inhaltlichen Verweises auf (de)konstruktivistische Theorien und der Berücksichtigung der Nature-Nurture-Debatte, auf Vorstellungen einer körperlichen Sichtbarkeit von Geschlechtszugehörigkeit rekurriert – man kann demnach sehen, wer ein Junge oder ein Mädchen ist –, die sich durch Lehrkräfte und Dozent\*innen zweifelsfrei wahrnehmen und damit auch methodisch-didaktisch adressieren lässt.<sup>1</sup> Darüber hinaus wird Geschlecht insofern nicht kontextualisiert, als Wechselwirkungen mit weiteren Differenzlinien (Migration, Dis/Ability, soziale Herkunft etc.) nicht als bedeutsam aufgeführt werden, was darauf hindeutet, dass diese in Bezug auf die angeführten und methodisch-didaktisch zu berücksichtigenden Unterschiede für das Weiterbildungsformat nicht als relevant genug

1 An dieser Stelle muss betont werden, dass die hier angeführte Analyse ausschließlich auf dem zitierten *Weiterbildungsmodul* in der Publikation von Grünewald-Huber (2014) gründet und nicht auf der kompletten „Werkmappe Genderkompetenz“ (Grünewald-Huber/von Gunten 2009). So setzt sich die Werkmappe zu Beginn unter den angeführten Themenkomplexen (Konstruktion und Dekonstruktion / Nature-Nurture-Debatte) durchaus mit der theoretischen Kritik an Zweigeschlechtlichkeit (nicht Heteronormativität) auseinander (ebd.: 14f.) und führt am Ende des Werkes in einem Glossar die Begriffe „Intersexualität, Transsexualität und Transgender“ ein (ebd.: 195f.). Diese Vorgehensweise steht jedoch keineswegs im Widerspruch zur vorliegenden Analyse. So werden die theoretischen Erkenntnisse im mittleren „Praxisteil“ primär zur Reflexion binärgeschlechtlicher Handlungssituationen verwendet, die sich um Jungen und Mädchen drehen. Die Glossareinträge wirken im Vergleich zu den zentralen, da praxisrelevanten, Zielen der Werkmappe lediglich wie ein weiteres theoretisches Add-On. Aus der Perspektive der Queer Theory wird somit implizit weiterhin das Verhältnis von Norm und Abweichung (re)produziert und zudem der (schul-)pädagogischen Tendenz Vorschub geleistet, dekonstruktiven Perspektiven lediglich formal zu folgen (vgl. kritisch Schütze 2010: 58f.).

erachtet werden.<sup>2</sup> Dass die beiden Geschlechter männlich/weiblich hierbei als implizite Gegensätze und zentrale Bezugsgrößen der Weiterbildung verhandelt werden, spiegelt sich nicht nur in der alleinigen Nennung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern, sondern auch in den Ausdrücken „geschlechts-spezifisch“, „geschlechtshomogen“ „Überkreuz-Thematik“. Einer heteronormativitätskritischen Perspektive folgend verweisen diese Ausdrücke darauf, dass Eigenschaften, Meinungen, Handlungen und Interessen ex- oder implizit als wesenhafter Ausdruck der Zugehörigkeit zu einem von zwei gegensätzlichen Geschlechtern begriffen werden (vgl. Wedl 2005: 401). Das den hier angeführten Themen und Fortbildungszielen zugrundeliegende Verständnis von Gender wird an keiner Stelle des Curriculums expliziert, wodurch der Eindruck entsteht, dass die im Rahmen der Fort- und Weiterbildung benannten Debatten und theoretischen Perspektiven – differenztheoretisch, sozialkonstruktivistisch, dekonstruktivistisch – isoliert neben den eigentlichen (praxisrelevanten) Themen, Inhalten und Zielen stehen, jedoch nicht zur systematischen Reflexion derselben genutzt werden. Die Bezugnahme auf Geschlecht in der pädagogischen Praxis scheint damit nicht einem theoretisch reflektierten Konzept, sondern einem zweigeschlechtlichen Alltagsverständnis zu folgen.

Darüber hinaus werden konstituierende und begrenzende Geschlechternormen (Heteronormativität) und damit einhergehende Verwerfungen, Diskriminierungserfahrungen sowie die Bedeutung von Sexualität und Begehren nicht angesprochen. Uneindeutige Geschlechterentwürfe, Überschreitungen der Geschlechtergrenze und nicht-normkonforme Sexualitäten finden sich nicht repräsentiert und dies ist vermutlich auch eine Voraussetzung dafür, dass diese Weiterbildung einen Zuwachs an Kompetenz verspricht und in der Evaluation eine „ansteigende Motivation der Teilnehmenden“ (ebd.: 203) verzeichnet werden konnte: Die für pädagogisches Handeln vereinfachte Konzeption von Geschlecht entbehrt eines Irritations- und Verunsicherungspotenzials, das wiederum mit Bildungsmöglichkeiten einhergehen könnte (Hoffarth/Klingler/Plößer 2013). Stattdessen wird das Vertraute und zweifelsfrei Wahrnehmbare womöglich zwar anders begründet, in der Konsequenz aber dennoch bestätigt:

- 2 In dem ebenfalls erwähnten *Ausbildungsmodul* für Lehrkräfte wird im Vergleich zu dem hier angeführten *Weiterbildungsmodul* versucht, weitere Differenzlinien unter dem Begriff der „Heterogenität“ zu berücksichtigen. Dass hierbei einem unterkomplexen Verständnis von Intersektionalität sowie einem in der Tendenz essentialisierenden Begriff von Kultur gefolgt wird, zeigt sich daran, dass unter der „Verzahnung von Gender mit sozialer und kultureller Herkunft und entsprechenden Problemen“ (Grünwald-Huber 2014: 194) folgende Situationen angeführt werden: „z.B. Schwimmunterricht islamischer Mädchen, Elterngespräche mit Vätern aus patriarchalen Kulturen“ (ebd.: 194). Vergleichbares zeigt sich auch in der Werkmappe (vgl. hierzu das „Fallbeispiel 1“ sowie die entsprechende „Lösung“ von Grünwald-Huber/von Gunten 2009: 66; 105ff.). Safiye Yildiz verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass in „dem Maße, in dem Migrantinnen als Anhängsel ihrer Männer konstruiert und Männer mit Migrationshintergrund als besonders patriarchal [und zumeist auch homophob, Anm. d. Verf.] definiert werden, [...] die patriarchalen [und heteronormativen] Anteile der eigenen Kultur auf sie projiziert und damit verdrängt werden [können]“ (Yildiz 2007: 67).

Die im Curriculum angedeuteten und in den Praxisbeispielen angeführten Situationen (vgl. Grünewald-Huber 2014: 192) sind somit vermutlich den meisten Teilnehmer\*innen bekannt und gehen mit eindimensionalen Erklärungs- und Lösungsansätzen einher, die unseres Erachtens einer „unterkomplexen Vorstellung von Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten“ (Rendtorff 2015: 87) folgen. Eine Konzeption von Geschlecht als einer quasi reinen Kategorie, in die sich sowohl Schüler\*innen als auch Lehrer\*innen zweifelsfrei einordnen lassen, verkennet, dass die Institution Schule als ein in gesellschaftliche Differenzordnungen verstrickter und diese Ordnungen auch hervorbringender Ort zu verstehen ist (Jäckle 2009), der von vielfältigen (auch) geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen durchzogen ist. In dieser Perspektive müsste die Vermittlung von Genderkompetenz Geschlechternormen und die Verstrickung von Schule mit Differenzverhältnissen nicht nur formal, sondern vielmehr in einer theorie-praxisreflektierenden Weise aufgreifen – z.B. indem die Bedingungen geschlechtlicher Artikulationsmöglichkeiten von Lehrer\*innen und Schüler\*innen zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden.

Während sich die Themen und Handlungsvorschläge in dem von Grünewald-Huber beschriebenen Curriculum eher an ein alltagsweltliches Konzept von Geschlecht anschließen, beziehen sich Jürgen Budde und Angela Venth in ihrem Praxisband von Beginn an explizit auf sozialkonstruktivistische Ansätze zum Doing Gender (Budde/Venth 2010: 12ff.) und nutzen diese zur Reflexion pädagogischer Wahrnehmungen, Zuschreibungen und praktischer Handlungen. Als Problemlage, die die Bedeutung von Genderkompetenz *im schulischen Kontext* begründet, wird angeführt, dass Lehrkräfte geschlechterdifferente Leistungsunterschiede durch stereotype Erwartungen und Zuschreibungen (mit-)konstruieren. Orientieren sich Normen und Bewertungen von Lehrkräften an rigiden Vorstellungen von Mädchen und Jungen, so Budde und Venth, würden Leistungsunterschiede hervorgebracht, die Jungen und Mädchen umfassend in ihren Entwicklungspotenzialen einschränken (vgl. ebd. 58ff). Als wichtigsten Schritt zur Geschlechtergerechtigkeit in der Schule führen die Autor\*innen deshalb den Abbau von Geschlechterterritorien und Geschlechterstereotypen und die Ermöglichung von Vielfalt an (ebd. 70).

Diese Konzeption und Zielsetzung unterscheidet sich insofern von dem zuvor angeführten Curriculum, als das zugrundeliegende sozialkonstruktivistische Vorverständnis von Geschlecht expliziert und Geschlechternormen problematisiert werden. Gleichzeitig konterkarieren aber konkrete Vorschläge der Autor\*innen punktuell die zuvor angeführte Absicht, Vielfalt zu ermöglichen. So befürworten Budde und Venth zum Abbau von stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit sowie struktureller Ungleichheit in traditionell weiblich dominierten Berufsbereichen (z.B. Erzieher\*innen und Grundschullehramt) etwa einen Zuwachs an männlichen Pädagogen (vgl. ebd. 73). Zwar seien mehr männliche Angestellte allein nicht die Lösung, doch würden Schüler\*innen durch einen Zuwachs an männlichen Lehrkräften unterschied-



liche Seinsweisen von Männlichkeit kennenlernen und erzieherische Tätigkeiten würden als Männerarbeit sichtbar. Insgesamt seien genderkompetente Männer und Frauen sowie eine Vielfalt unterschiedlicher Geschlechterkonzepte erwünscht, damit Kinder vielfältige Seinsweisen von Männern, aber auch Frauen, kennenlernen können (vgl. ebd. 73).

Buddes und Venth's Plädoyer für mehr genderkompetente (männliche) Lehrkräfte bleibt in der Tendenz einem zweigeschlechtlichen und essentialistischen Paradigma verhaftet. Auch wenn dem arbeitsmarktpolitischen Aspekt in der hier angeführten Argumentation u.E. eingeschränkt zuzustimmen ist – in der Regel gehen ‚Frauenberufe‘ auch mit einer schlechteren Bezahlung und Bewertung einher –, wäre der vergeschlechtlichten Fach- und Arbeitskultur dann aber nicht allein mit einem zahlenmäßigen Zuwachs an männlichen Pädagog\*innen zu begegnen, sondern mit einer strukturellen Veränderung der Fachkulturen und mit einer höheren Besoldung dieser Berufsgruppen. Darüber hinaus ist die Verknüpfung von verschiedenen „Seinsweisen“ mit dem Geburtsgeschlecht aus der hier angelegten Perspektive fragwürdig. Warum, so könnte man ironisierend fragen, wird hier davon ausgegangen, dass genderkompetente *Männer (und Frauen)* unterschiedliche geschlechtliche „Seinsweisen“ repräsentieren?

Die Argumentation impliziert, dass die Vielfalt von Lebensweisen an biologische Zweigeschlechtlichkeit gekoppelt bleibt; die Geschlechtergrenze kann dieser Logik folgend situativ, aber nicht situationsübergreifend überschritten werden. Männer können demnach unterschiedliche Rollen einnehmen und verkörpern, bleiben aber gleichzeitig dem konstitutiven Gegensatz zu Frauen verhaftet und vice versa. Würde Geschlecht – dekonstruktiv – ohne Rückgriff auf ein zugewiesenes Geburtsgeschlecht gedacht, leitet sich im Sinne einer gender- und differenzreflexiven Pädagogik, die Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken sucht (Hartmann 2002: 270), zwar ebenfalls das Plädoyer für eine Heterogenisierung von Männlichkeiten und Weiblichkeiten im schulischen Alltag ab. Diese könnte aber losgelöst von Cis\*Männern und Cis\*Frauen gedacht werden. Konsequenter wäre es dann, dafür zu plädieren, dass verstärkt Trans\*- und Inter\*Personen, Drag Kings und Queens, Butches und Femmes sowie queere People of Color in der Schule sichtbar würden: Solche Geschlechterseinsweisen sind in Schulen bisher weder besonders sichtbar noch artikulierbar und würden das Spektrum des für Schüler\*innen Imaginier- und Lebbareren entscheidend erweitern. Dass sie ebenso wie Praktiken des Drag Kinging<sup>3</sup> dennoch nicht im Mittelpunkt der geschlechterpädagogischen Bemühungen stehen, weist auf Verstrickungen mit (Geschlechter-)Normen inner-

3 *Drag Kinging* beschreibt eine bestimmte Praxis der Männlichkeitsinszenierung. Kleidung, Schminke, Bartkleber, das Abbinden von Brüsten und das Einüben bestimmter Bewegungsstile sind Hilfsmittel und Praxen, mit deren Hilfe Männlichkeit inszeniert wird, nicht selten im Rahmen von Bühnenshows. Uta Schirmer führt in ihrer aufschlussreichen Dissertation zu Drag King Kontexten und Praxen an, dass auch wenn viele Kings zeitweilig als Männer

halb der Konzeption hin. Mit der Setzung von heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit – und damit zumeist einhergehend normativer Heterosexualität – wird, so auch Juliette Wedl in ihrer Diskussion von Gendertrainings an Hochschulen, „die vorhandene komplexe Simultaneität sozialer Differenzierungsprozesse in Bezug auf Geschlechtsidentität, Begehren und sexuelle Existenzweisen nicht berücksichtigt. Alle, die nicht eindeutig Mann oder Frau sind oder sein wollen, alle Formen von transgender, sowie alle Formen des Begehrens und der Sexualität, die nicht heterosexuell sind, sind im Ergebnis implizit als anormal stigmatisiert“ (Wedl 2005: 399). Die zu Beginn des Praxisbandes eingeführte Kritik an Heteronormativität (vgl. Budde/Venth 2010: 13) verbleibt auf der Ebene eines Anspruchs, wenn im Praxisteil vorrangig von zwei Geschlechtern und deren Verhältnissen zueinander die Rede ist.

Aus queertheoretischer Perspektive ergeben sich weitere Anfragen an den von Budde und Venth für die Umsetzung größerer Geschlechtergerechtigkeit als hilfreich befundenen Dreischritt: Dramatisierung der Differenz – Differenzierungen innerhalb der Geschlechtergruppen – Entdramatisierung von Geschlecht im pädagogischen Alltag (Budde/Venth 2010: 80). Unklar bleibt, ob sich ‚die Differenz‘ auf die binäre Geschlechterordnung bezieht und ob damit das Betonen von Unterschieden zwischen Mädchen/Jungen sowie Männern/Frauen in Praxiskontexten angesprochen ist. Dieses Vorgehen würde zum einen alle Personen mit Ausschluss bedrohen, die sich nicht einem von zwei Geschlechtern zuordnen wollen oder können, und läuft zum anderen Gefahr, Geschlechternormen zu betonen und zu verfestigen, um dann in einem zweiten Schritt den Versuch zu unternehmen, diese wieder abzubauen. Weitergehend ist infrage zu stellen, ob das auf Stefan Hirschauer (1994; 2001) zurückgehende Konzept des „Vergessens“, der „Entdramatisierung“ bzw. „Neutralisierung“ von Geschlecht hierarchischen Strukturen und Privilegien entgegenzuwirken vermag: So kritisiert etwa Ortrun Brand in ihrer Replik auf Stefan Hirschauers Ausführungen zur Geschlechter(in)differenz (Hirschauer 2013: 153), dass strukturelle Ungleichheitsproduktionen auf einem ethnisch und geschlechtlich segregierten Arbeitsmarkt und in entsprechenden Organisationen durch ein Neutralisieren von Geschlecht und das Bestreiten von Geschlechterungleichheiten eher verschleiert würden (vgl. Brand 2013: 183ff.).

Interaktionen, in denen Geschlecht vorübergehend „neutralisiert“ wird, setzen, so auch die Argumentation von Uta Schirmer, vielmehr eine zweigeschlechtliche Struktur und Geschlechterdarstellung *voraus*; Die Neutralität von Geschlecht *bestätigt* damit die strukturelle hierarchische Zweigeschlecht-

durchgehen (wollen), die Investition in eine auch auf Öffentlichkeit zielende Szene zunächst einmal eine Form des Anti-Passing sei: Geschlechtliche Inkongruenzen werden hier eher sichtbar gemacht und inszeniert. Praxen des Kining zielten damit insgesamt auf eine Transformation von Wahrnehmungsweisen, in denen nur zwei Geschlechter sichtbar werden, und veränderten damit grundlegend das Terrain, auf dem Passing gelingen oder scheitern könne (Schirmer 2010: 134).

lichkeit (vgl. Schirmer 2010: 410). Aus diesen Kritiken lässt sich ableiten, dass eine „Entdramatisierung“, „Neutralisierung“, ein „Ruhenlassen“ von Geschlecht in Interaktionen strukturelle Ungleichheiten entweder verstärkt oder lediglich ver- bzw. aufschiebt. Budde und Venth betonen zwar, dass tatsächlich alle drei Schritte (Dramatisierung – Differenzierung – Entdramatisierung) vollzogen werden müssen, um dem „Vorwurf zu begegnen, pädagogische Genderarbeit bzw. Gendertrainings reanimierten die traditionellen Schablonen von Geschlecht“ (Budde/Venth 2010: 148). Aus unserer Perspektive ist aber die Frage zu stellen, ob der Dreischritt, wenn er dem Ordnungssystem heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit verhaftet bleibt und Intersektionalität nur im zweiten Schritt zu berücksichtigen vermag, zur Geschlechtergerechtigkeit beiträgt, oder ob davon allein normkonforme geschlechtliche Seinsweisen profitieren, sodass heteronormative wie auch eurozentrische Privilegien in der Konsequenz unangetastet bleiben oder verstärkt werden.

### **3 (Gender)Kompetenz im schulischen Kontext: Welche Kompetenz(en) sind hier angesprochen?**

Eine begriffliche Präzisierung von Kompetenz sowie eine Verhältnisbestimmung des *Kompetenzbegriffes* und des Konzepts der *Professionalität* in Relation zu Konzepten der *Genderkompetenz* gestalten sich in Anbetracht der Vielzahl an Arbeitsfeldern und Publikationen schwierig. Orientiert man sich an gängigen Systematisierungsweisen, ließen sich zunächst für die Begriffe *Kompetenz* und *Professionalität* folgende Definitionsversuche skizzieren:

Der Begriff *Professionalität* verweist in grundlegender Weise auf eine zu erlangende Qualität beruflichen Handelns und kann „als ein höchst flüchtiger Zustand von Beruflichkeit“ (Kemnitz/Nittel 2012: 35) gefasst werden, der sich in der Praxis situationsspezifisch herstellen und erweisen muss. Folglich geht es „um die (sozial)wissenschaftliche Bestimmung der Spezifika solcher Berufe, die als Professionen bezeichnet werden“, sowie um die Frage „nach den Besonderheiten einer professionalisierten pädagogischen Praxis“ (Heite/Kessl 2009: 682). *Voraussetzung* von Professionalität stellt im weitesten Sinne „eine Schnittmenge aus Wissen und Können dar, die nur schwer bestimmbar ist, die aber gleichwohl darüber entscheidet, inwiefern Professionelle mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata umgehen“ (Kemnitz/Nittel 2012: 35); darüber hinaus wird oft auf eine „spezifische professionelle Ethik“ (Heite/Kessl 2009: 685) verwiesen, wodurch die besondere Begründungs- und Reflektionspflicht professionalisierten pädagogischen Handelns angesprochen ist.

*Kompetenz* kann als ein zentrales Leitprinzip empirischer Bildungsforschung und (inter-)nationaler Bildungspolitik bezeichnet werden, gleichzeitig wird der Kompetenzbegriff in Absetzung vom Bildungsbegriff bewusst funk-

tionalistisch gefasst (vgl. Höhne 2007: 33). Individuen gelten demzufolge in einem allgemeinen Sinne als kompetent, wenn sie fähig sind, etwas Bestimmtes zu tun (vgl. Maag Merki 2009: 492), bzw. das Wissen und Können besitzen, um spezifische Alltagssituationen zu bewältigen (vgl. Höhne 2007: 33). Analytisch lassen sich *fachliche* (z.B. mathematische Kompetenz) und *überfachliche* Kompetenzen (z.B. Sozialkompetenz) unterscheiden (vgl. Maag Merki 496). Im Kontext der Schulpädagogik werden Kompetenzen – abhängig von dem Verständnis von Lehrer\*innenprofessionalität, mit dem sie verbunden werden<sup>4</sup> – entweder als Teil von Professionalität oder als eigenes Modell der Professionalität bzw. Professionalisierung begriffen. In gouvernementalitäts-theoretischer Perspektive wird zudem betont, dass die mit dem Kompetenzdiskurs einhergehende Anrufung von Selbstrationalisierung mit der Ausblendung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie von sozialen und ökonomischen Faktoren einhergeht (vgl. Höhne 2007: 42). Die Folge: Nicht mehr soziale Beschränkungen der Möglichkeiten des Individuums werden unter kompetenztheoretischer Perspektive fokussiert, so Thomas Höhne, sondern die Beschränkungen werden – etwa in Form bestimmter Problemlösungskompetenzen – zur Voraussetzung von Entwicklungsmöglichkeiten umdefiniert (ebd. 41–42).

Eine Herausforderung im Hinblick auf das Verständnis von Professionalität in Verbindung mit Genderkompetenz besteht darin, die zumeist impliziten Prämissen und Diskursanteile von „Kompetenz“ zu bestimmen. Was impliziert Kompetenz in Bezug auf das Verhältnis von Subjekt, sozialen Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten? Und inwiefern kann das Vermitteln und Erlangen von Genderkompetenz zur Lehrer\*innenprofessionalisierung beitragen? Die Schwierigkeit, diese Fragen zu beantworten, ist einerseits darin begründet, dass die Genderkompetenzorientierung selten explizit begründet<sup>5</sup> oder in professionstheoretische Debatten eingeordnet wird, und hängt andererseits damit zusammen, dass der Begriff Kompetenz „viele Eigenschaften gleichzeitig erfassen soll und dass unterschiedliche Begriffsdimensionen und -verständnisse existieren“ (Krämer 2015: 72), die von affirmativen Qualifizierungsverständnissen bis hin zu kritisch-emanzipatorischen Definitionen reichen (vgl. ebd: 72). Genderkompetenz kann in einem ersten Schritt als eine zu erlangende (Schlüssel-)Qualifikation (vgl. Metz-Göckel/Roloff 2002) und damit als *überfachliche Kompetenz* bezeichnet werden, mit der die Fähigkeit von Personen beschrieben wird, in ihrem beruflichen Handlungsfeld genderrelevante Aspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert bzw. nach den Maßgaben einer

- 4 In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden oft drei Bestimmungen von Lehrer\*innenprofessionalität unterschieden – nämlich berufsbiographische, strukturtheoretische und kompetenzorientierte Ansätze (vgl. Bonett/Hericks 2014).
- 5 Reflexionen zur Genderkompetenzorientierung lassen sich vereinzelt im Kontext der Berufspädagogik (Thiessen 2006), Gleichstellungspolitik (Andresen/Koreuber/Lüdke 2009), Erwachsenenbildung (Krämer 2015) sowie Lehrer\*innenbildung (Balzter et al. 2017; Klenk/Langendorf 2016) finden.

geschlechtersensiblen Pädagogik zu bearbeiten (vgl. Budde/Blasse 2014:13; Grünewald-Huber 2014: 193). Für die hier exemplarisch untersuchten Konzepte von Genderkompetenz lassen sich in einem weiteren Schritt *zwei* wirksam werdende und in grundlegender Weise korrespondierende *Kompetenzmodelle* rekonstruieren: *Reflexionskompetenz* und *Handlungskompetenz*.

In dem Praxisband „Genderkompetenz für lebenslanges Lernen“ von Budde und Venth wird Genderkompetenz als *Reflexionskompetenz* (Budde/Venth 2010: 23) verstanden. Sie wird in einem ersten Modell – auf Basis der Untersuchung von Kunert-Zier (2005) – als eine „zentrale Schlüsselkompetenz“ (ebd.: 23), die sich „wie jede andere Kompetenz aus den Elementen Wollen, Wissen und Können zusammensetzt“ (ebd.: 23), beschrieben und im Kontext konstruktivistischer Lerntheorien verortet, „die dem selbstgesteuerten Lernen und mit ihm dem Lernen des Lernens einen hohen Stellenwert zu[schreiben]“ (Budde/Venth 2010: 159). Das Konzept wird von den Autor\*innen vor dem Hintergrund der *Strategie des Lebenslangen Lernens* entwickelt und auf vier Kontexte bezogen (Gesellschaftliche Kontexte, Praxiskontexte, Adressatinnen und Adressaten, Methodik und Didaktik), die sich wiederum auf unterschiedliche Erziehungs- und Bildungsphasen beziehen (frühkindliche Bildung, Schule, Übergang von Schule zu Erwerbsarbeit/Ausbildung, Erwachsenenbildung). Eine praktische Realisierung findet Genderkompetenz in einem Dreischritt: Dramatisierung der Differenz, Ausdifferenzierung der Differenz und Entdramatisierung von Geschlecht, mit einem stärkeren Blick auf die individuellen Adressat\*innen (ebd.: 80f.).

In dem von Grünewald-Huber beschriebenen Curriculum (vgl. Grünewald-Huber 2014) wird Genderkompetenz als *berufliche Handlungskompetenz* konzipiert, die sich aus den Teilkompetenzen „fachliche Fähigkeiten (wissen – können), methodische Fähigkeiten (kennen – anwenden), personale Fähigkeiten (sein – zeigen) und soziale Fähigkeiten (zusammenarbeiten)“ generiert (ebd.: 205) und auf drei Handlungsfelder: „Planung und Reflexion von Unterricht (Hintergrundarbeit), Lehre und andere schulische Interaktionen (Feldarbeit), Institutionelle Prozesse, Zusammenarbeit mit Leitung, Kollegium, Eltern, Behörden (Kontextarbeit)“ (Grünewald-Huber/von Gunten 2009: 38)<sup>6</sup> erstreckt, womit ebenfalls Aspekte des Wissens, Könnens und Wollens angesprochen werden, jedoch ein verstärkter Fokus auf die berufliche Handlungsfähigkeit der Akteur\*innen gelegt wird. Zur Qualitätssicherung und Erfassung der individuellen Genderkompetenz wird ein Kriterienkatalog mit insgesamt 40 Kriterien (jede Teilkompetenz umfasst zwischen 6 und 13 Kriterien) (ebd.:

6 Die Matrix zur Bestimmung von Genderkompetenz sowie Auszüge aus dem 40-teiligen Kriterienkatalog finden sich ebenfalls in der exemplarisch untersuchten Quelle (Grünewald-Huber 2014: 205), die den Analysegegenstand bildete. Für ein vertieftes Verständnis des angelegten Kompetenzmodells wurde an dieser Stelle jedoch ebenfalls auf die ausführlichere Beschreibung aus der „Werkmappe Genderkompetenz“ (Grünewald-Huber/von Gunten 2009) zurückgegriffen.

39–40) angeführt sowie ein vierteiliges Test-Instrument, das sowohl einzelne als auch ineinandergreifende Teilkompetenzen auf der Basis von (Fremd- und Selbst-) Beurteilungen und Beobachtungen erfassen soll. Die Testinstrumente bestehen aus (a) einem Wissenstest, (b) Fallbeispielen, (c) quasi-experimentellen Übungen zur direkten Beobachtung von Testpersonen hinsichtlich ihres Verhaltens sowie (d) Selbstbeurteilungen, die Teilnehmer\*innen eine eigene Einschätzung hinsichtlich ihrer Genderkompetenz ermöglichen sollen (vgl. ebd.: S.40).<sup>7</sup>

### 3.1 Genderkompetenzen als Versprechen erhöhter Handlungsfähigkeit

In den untersuchten Konzepten wird Genderkompetenz als eine zentrale Fähigkeit zur „Bewältigung sozialer und beruflicher Anforderungen“ (Budde/Venth 2010: 23) verhandelt. Gemeinsam ist beiden Modellen, dass der Begriff Genderkompetenz – vergleichbar mit interkultureller Kompetenz – als eine Bezeichnung firmiert, „in der zweierlei zum Ausdruck kommt: einerseits eine das pädagogische Handeln betreffende Diagnose, die einen Mangel an Handlungs- und Reflexionsvermögen feststellt, und andererseits die Erwartung und Hoffnung, diesen Mangel beheben zu können“ (Mecheril 2013: 15). Genderkompetent ist man demnach nicht, *kann* es aber *werden*.

Die „Ressource Genderkompetenz“ (Grünewald-Huber 2014) weist in den dargelegten Modellen eine doppelte Adressierung auf, die sich an *Lehrende* und *Lernende* richtet. Genderkompetenz soll *Lehrende* darin unterstützen, „das eigene Handeln kritisch zu befragen“ (Budde/Venth 2010: 25), und sie in die Lage versetzen, „in unterschiedlichen Praxissituationen entsprechend den Zielen einer geschlechtergerechten Pädagogik zu handeln“ (Grünewald-Huber 2014: 193). Von Genderkompetenz sollen aber auch Schülerinnen und Schüler profitieren, weil Lehrende einen Souveränitätszuwachs in Sachen Geschlecht erfahren, der sie dazu befähigt, die „bei den weiblichen und männlichen Auszubildenden vorhandenen Potenziale in den Bereichen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz besser zu erkennen“ (Grünewald-Huber 2014: 191), Lernende individueller zu fördern (Budde/Venth 2010: 80f.; Grünewald-Huber 2014: 193) und diese in der Konsequenz zu besseren Bildungsabschlüssen zu führen. Genderkompetenz folgt demnach einem doppelten Versprechen von Handlungsfähigkeit, von dem sowohl das Lehrpersonal als auch Schüler\*innen profitieren, da diese mit Unterstützung der Lehrenden lernen, stereotypen Sozialisierungseinflüssen entgegenzuwirken, ihre Selbstkonzepte zu verändern und

7 Da in keinem der untersuchten Konzepte das zugrundeliegende Verständnis von (Gender-) Kompetenz in einen allgemeinpädagogischen Professionalisierungsdiskurs eingeordnet wird, bleibt weitestgehend unklar, ob sich die drei Dimensionen von Reflexions- bzw. die vier Dimensionen von Handlungskompetenz eher aus allgemeinen Bestimmungen pädagogischer Professionalität ableiten und lediglich als Kompetenz(en) bezeichnet werden oder ob sich hinter dem Begriff Genderkompetenz nicht doch bestimmte Kompetenzmodelle verbergen.

neue Fähigkeiten zu erlangen, die ihnen nicht zuletzt erhöhte Handlungssicherheit und verbesserte berufliche Chancen in Aussicht stellen sollen.

Was auf den ersten Blick plausibel erscheint, kann auf den zweiten zu Vergengungen pädagogischen Handelns führen, die suggerieren, dass sich durch das (gender)kompetente Handeln der Individuen strukturellen Ungleichheiten und pädagogischen Handlungsungewissheiten bezüglich Geschlecht entgegenwirken ließe.

Der Begriff Genderkompetenz folgt ex- und implizit der im Rahmen einer europäischen Beschäftigungsstrategie verankerten Leitidee des *lebenslangen Lernens* sowie der durch PISA evozierten Kompetenz- und damit einhergehenden Testorientierung im Bildungswesen, ohne zu hinterfragen, welche Implikationen es haben könnte, wenn sich Genderkompetenz in entsprechende Diskurse eingliedert und an den damit einhergehenden bildungspolitischen Transformationsprozessen beteiligt.<sup>8</sup> In diesem Zusammenhang haben Bettina Dausien und Katharina Walgenbach (2015) auf die in Pädagogik und Bildungspolitik zunehmend dominierende „Leitidee des sich selbst bildenden Individuums“ (ebd.: 20) aufmerksam gemacht. Unter Rückgriff auf die Analysen Daniela Rothes (2011) weisen die Autorinnen auf die Gefahr hin, dass das in der Pädagogik hegemonial gewordene *Individualisierungstheorem* „gesellschaftliche Strukturprobleme in individuelle Lernprobleme verwandelt und Individuen in die Subjektposition des/der *Lernenden* gebracht werden, und zwar als *individuelle* Lernende, die auch individuell für die Ergebnisse ihres Lernens und deren Verwertung Verantwortung tragen“ (Dausien/Walgenbach 2015: 31f.). Ein primär an individuellen Fähigkeiten orientiertes Verständnis genderinformierter Professionalität, das „in erster Linie auf die Selbstbestimmung des Einzelnen setzt, ohne diesen Einzelnen in sozialen Beziehungen zu betrachten, in Verhältnissen gegenseitigen Aufeinander-angewiesen-Seins“ (Messerschmidt/Pongratz 2009) verlagert damit die Verantwortung hinsichtlich des (Miss-)

- 8 Gerade der Rekurs auf PISA und dadurch vermittelt die Rede von ‚Jungen als Bildungsverlierern‘ verweist im Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Genderkompetenz insofern auf eine ‚Rezeptionssperre‘, als kritische Analysen der PISA-Studien herausstellen, dass diese Geschlecht nicht nur untersuchen, sondern durch ihre Untersuchungsmethoden Geschlechter(rollen) hervorbringen und festigen (Diehm 2009: 558). Isabell Diehm analysiert in ihrem Aufsatz „Mythen, Masculinities und die zweigeschlechtliche Ordnung“ (2009) die verstärkte Jungenförderung, die durch die Ergebnisse der PISA-Studien ausgelöst wurde, als ordnungsstabilisierendes Element im Bildungssystem, das die hierarchische Zweigeschlechterordnung bestätigt (Diehm 2009: 554). Darüber hinaus bleiben durch die Ausblendung von anderen Differenzkategorien auch weitere Benachteiligungen und Privilegien unhinterfragt. Diehm schließt daraus, dass für eine Fortführung der Debatte über Jungenförderung weitere Differenzierungen vorgenommen werden müssen, da der Förderbedarf nicht bei einer Gruppe liege, die sich allein über das Geschlecht ausmachen lasse (ebd.: 560). Auch Susan Fegter kommt in ihren diskursanalytischen Untersuchungen der Rede von der „Jungenkrise“ zu dem Ergebnis, dass die spezifischen Aufmerksamkeiten für Jungen, die Pädagog\*innen dringlich nahegelegt werden, letztlich dazu beitragen, traditionale Geschlechterordnungen zu stabilisieren (vgl. Fegter 2015).

Erfolges (geschlechter-)pädagogischer Interventionen in die Individuen. Lehrende, die dem Individualisierungstheorem aufsitzen und pädagogischen Vorstellungen „instrumenteller Planbarkeit und Machbarkeit“ (Rendtorff 2015: 85) folgen, wie sie sich unseres Erachtens auch im doppelten Handlungsversprechen von Genderkompetenz widerspiegeln, können dadurch dazu beitragen, „die Verantwortung für das gelingende Leben einschließlich der Geschlechtlichkeit auf das einzelne Kind“ (ebd. 85) zu übertragen, wodurch gesellschaftliche sowie institutionelle Machtverhältnisse in den Hintergrund der Bearbeitung treten.

### 3.2 Selbstregulierte Kompetenzsubjekte und Effizienzorientierung

Eine unreflektierte Orientierung am Paradigma der Kompetenz trägt, so die hier formulierte Kritik, durch ihre Fokussierung auf Kompetenzen und scheinbar *herstellbare* Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Anrufung eines im verstärkten Einverständnis mit Effizienz- und Leistungskriterien stehenden *Kompetenzsubjektes* bei (Pongratz 2011; Höhne/Karcher 2013; Klingovsky 2013), sodass es für Lehrer\*innen wie Schüler\*innen gleichermaßen sinnvoll, wenn nicht gar notwendig erscheint und zuweilen auch ist, lebenslang Dispositionen zu entwickeln, die eine flexible Anpassung *an* und Bewältigung *von* sich stetig verändernde(n) gesellschaftlichen Anforderungen versprechen. Die damit einhergehende Diktion: ein selbstverantwortliches, dauerlernendes Subjekt zu werden, ist *Zwang und Offerte* zugleich, sie trägt sowohl zur Selbstermächtigung als auch zur Selbstregulierung bei. Folgt man gouvernementalitätstheoretischen Perspektiven, wonach Regierungspraktiken „an Körper, Organismus, Disziplin ebenso ansetzen wie an den Wünschen [und] dem Wollen der Subjekte“ (Weber/Maurer 2006: 11), gelte es auch unter dem Begriff der Genderkompetenz zu reflektieren, *wie* Lernende durch bestimmte Formen und Prozesse der Professionalisierung dazu angehalten werden, „eine Reihe von Operationen an ihrem Denken, ihrem Verhalten und ihrer Existenzweise vor[zu]nehmen“, durch die sie „sich selbst und ihr eigenes Lernen (um-)gestalten“ (Klingovsky 2013: 5).

In diskurstheoretischer Perspektive stellen (Selbst-)Beurteilungen wie: „Ich habe fachspezifisches Genderwissen (TIMMS, PISA etc.)“ (*Fachkompetenz* bzw. Fachwissen), „Ich kann dem Genderaspekt in sozialheterogenen Ausbildungsgruppen Rechnung tragen“ (*Methodenkompetenz*), „Ich habe eine selbstkritische und reflexive Haltung hinsichtlich Genderphänomenen“ (*Personalkompetenz*), „Ich kann mit den Auszubildenden frei von Geschlechterstereotypen umgehen (Erwartungen, Verhalten, Rückmeldungen)“ (*Sozialkompetenz*)“ (Grünewald-Huber 2014: 205) Formen der Selbst-Anrufungen dar, mit denen sich Subjekte zum Gegenstand ihres (Gender-)Kompetenzerwerbs machen und sich damit in ihre eigene Unterwerfung verstricken (Klingovsky



2013: 8). Formulierungen wie „*Ich kann ... Ich kenne ... Ich mache ...*“ (vgl. ebd.: 205; Grünewald-Huber/von Gunten 2009: 40f.) verleiten dazu, die dem professionellen Handeln zugrundeliegende Ungewissheitsantinomie zu übersehen, wonach pädagogisches Handeln „kein technisches, standardisierbares Handeln ist, das lediglich in der Anwendung unfraglicher Regeln besteht, mittels derer das Eintreten von Absichten und Zielen kontrolliert werden kann“ (Helsper 2003: 145).

Folglich können die in den zuvor beschriebenen Genderkompetenzmodellen bemühten Unterscheidungen von drei Kompetenzdimensionen, in Verbindung mit dem schematischen Dreischritt von Dramatisierung, Differenzierung und Entdramatisierung (Budde/Venth 2010), bzw. die vier Teilkompetenzen (Grünewald-Huber 2014), in Verbindung mit den insgesamt 40 Beurteilungskriterien, die durch unterschiedliche Testinstrumente erfasst werden sollen, eine „technologische Suggestionskraft“ (Mecheril 2013: 25) entfalten, die zu der Annahme verleiten kann, dass sich Genderkompetenz rezeptartig *herstellen*, in der Bildungspraxis ungebrochen *anwenden* und schließlich *überprüfen* ließe. Durch kleinteilige Beurteilungskataloge, Unterteilungen in Teilkompetenzen und Fähigkeitsdimensionen können zwar spezifische Bereiche pädagogischer Praxis differenzierter in den Blick genommen werden, sie zergliedern jedoch auch die Komplexität pädagogischen Handelns in künstlicher Weise und ebnen damit den Weg zu einer Kontrollorientierung, die die Fähigkeiten der Individuen zunehmend isoliert voneinander sowie losgelöst von den Gegenständen – in diesem Fall Geschlecht – zu entwickeln und zu überprüfen sucht. Dies zeigt sich nicht zuletzt am Beispiel der von Grünewald-Huber (2014: 205) vorgeschlagenen Matrix zur Bestimmung von Genderkompetenz sowie den zuvor rekonstruierten Genderkonzepten, die zuweilen im Widerspruch zu den theoretischen Grundannahmen der jeweiligen Professionalisierungsangebote stehen.

Die hier exemplarisch untersuchten Konzeptionen von Genderkompetenz transportieren das Potenzial, eine kritische Perspektive auf vergeschlechtlichte Unterscheidungs- und Bewertungspraktiken zu entwickeln. Die unhinterfragte Kompetenzorientierung sowie das damit verbundene Versprechen einer individuell erhöhten Handlungsfähigkeit/-sicherheit – *für* und im Hinblick *auf bestimmte* Menschen – deuten jedoch darauf hin, dass auch in Konzeptionen von Genderkompetenz „eine effizienzsteigernde Optimierung der Lernvorgänge zum Ziel erhoben wird“ (Borst 2011: 180). In diesem Zuge bleibt, so die hier vertretene These, die Kritik an einer neoliberalen Verwertungslogik auf der Strecke, die erneut Ausschlüsse produziert, indem sie diejenigen geschlechtlich-sexuellen Subjekte innerhalb genderkompetenter Maßnahmen exkludiert, denen aufgrund ihrer quantitativen Unterrepräsentanz eine geringfügigere (Verwertungs-)Relevanz zugeschrieben wird. Darüber hinaus wird die Bedeutung von (Geschlechter-)Normen und weiteren sozialen Ungleichkeitsdimensionen für die geschlechtlich-sexuelle Subjektwerdung vernachlässigt und

korrespondierend damit die Reflexion der Grenzen pädagogischer Professionalität. Genderkompetenz stellt zwar eine nicht unwichtige Gelenkstelle in Bezug auf die Kritik an ökonomischen und sozialen Ungleichheiten dar, im Zuge der (gender-)pädagogischen Kompetenzorientierung sollte jedoch nicht vergessen werden, dass sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht *allein* durch das (gender-)kompetente Handeln der Individuen auflösen lassen.

#### 4 Genderkompetenzlosigkeitskompetenz

Der Begriff der *Genderkompetenzlosigkeitskompetenz* erinnert „an den im Zuge des technologischen Ansatzes verdeckten Unterschied zwischen Performanz und Kompetenz, erinnert daran, dass es sich bei Handlungskompetenzen eher um Handlungsdispositionen, spezifische Handlungsweisen nahelegende allgemeine Handlungsbereitschaften, als um spezifische Fertigkeiten handelt“ (Mecheril 2013: 25). Die Auseinandersetzung mit Gender(-Kompetenz) und Differenzordnungen wie Heteronormativität stellt damit lediglich eine *Voraussetzung* für die (Aus-)Bildung professionalisierten Handelns dar und kann keine Garantie für dessen praktisches Gelingen bieten. Als Bedingung der Möglichkeit zur Entwicklung von *Handlungsbereitschaften* bedarf es aus unserer Sicht in Fort-/Ausbildungen zu Genderkompetenz eines ausdifferenzierten Verständnisses der Gegenstände, *von denen aus* die Fortbildungen entwickelt werden. So könnte etwa thematisiert werden, welche Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten sich aus verschiedenen Geschlechtertheorien für pädagogisches Handeln ableiten lassen (vgl. Jäckle 2009, S. 319ff.; Micus-Loos 2013: 186ff.). Über eine theoretische Rahmung von Genderkompetenz hinausweisend könnte dies einen Erkenntnisprozess unterstützen, in dem sich zeigt, wie die eigenen Normalitätsvorstellungen von Geschlecht und Sexualität Interpretationen und Handlungen beeinflussen und welche widersprüchlichen Effekte diese zeitigen. So wäre in dekonstruktivistischer Perspektive z.B. dafür zu sensibilisieren, dass Adressierungen als „Junge“, „Mädchen“ oder als „Kind mit Migrationshintergrund“ spezifische diskursive Kräftefelder erzeugen, die die Positionierungsmöglichkeiten der so Angesprochenen strukturieren. Weiter ist zu reflektieren, dass die ausschließliche Bezugnahme auf (*weiße*) Jungen und Mädchen sowie heterosexuelle Begehrens- und Familienformen in Lehrmaterialien und in Unterrichtsgesprächen, ebenso wie in Genderkompetenzmodellen, spezifische Ausschlüsse erzeugt, die LGBTTIQ\* Lebensweisen zu den Anderen der pädagogischen Normalität macht.

Versteht man den normativen Anspruch von Professionalisierung im Anschluss an Daniel Wrana (2013) als *reflexive Positionierung(en) in einem Wissensfeld*, impliziert dies, „sich in diesen differenten Angeboten zu positionieren und Entscheidungen reflexiv vor dem Hintergrund, dass es auch andere

Antworten auf die gestellte Frage gibt, zu treffen“ (ebd.: 64). Es bleibt demnach immer eine Rest-Unsicherheit pädagogischen Handelns, ein Nicht-Wissen, das nicht überwindbar ist, denn die (geschlechter-)pädagogische Praxis ist widersprüchlich, die Anliegen sind facettenreich und die Bearbeitungsmöglichkeiten vielfältig. „Scheitern“ ist somit stets möglich, wodurch der Herstellbarkeit und Übersetzbarkeit von Wissen in Wollen und Können bzw. Handeln Grenzen gesetzt sind (Mecheril 2013: 28f.). Die hier angelegte Perspektive stellt damit ein kompetenzorientiertes Verständnis pädagogischer Professionalität in Frage, das einen Zuwachs an Handlungsfähigkeit/-sicherheit suggeriert, indem Pädagog\*innen und Lehrer\*innen eine Reihe von Trainings- und Wissensselementen durchlaufen bzw. erlernen, die sich auf das Wissen *über* und den Umgang *mit* ‚Mädchen/Jungen‘, ‚Migrantenfamilien‘, oder ‚LGBTTIQ\* Lebensweisen‘ fokussieren. Diese Herangehensweise korrespondiert mit einem dekonstruktivistischen Verständnis von Geschlechterverhältnissen, das eher Fragen aufwirft als fertige Lösungen anzubieten. Die doppelte Herausforderung einer solchen Perspektive liegt darin, einerseits die Relevanz von Gender in pädagogischen Situationen wahrzunehmen und sie andererseits zu bearbeiten, ohne a) Zweigeschlechtlichkeit unreflektiert zu reifizieren und ohne b) Gender losgelöst von anderen Differenzdimensionen zu verstehen. Geschlechtlich-sexuelle Lebensweisen sind immer zugleich weniger und mehr als das: weniger, weil solche Klassifizierungen wie Gender hervorgebracht und wirksam werden müssen, und mehr, weil Subjekte immer an der Schnittstelle vieler diskursiver Ordnungen – wie z.B. der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, Ableism, sozialer Herkunft ... entstehen und entsprechend vielfach positioniert sind. Geschlecht und Begehren verweisen dabei auf spezifische Ordnungen und Normen. Erforderlich wäre eine Kenntnis solcher Normen und Normalitätsvorstellungen, der eigenen darin verstrickten Position(en) und des Bewusstseins von möglichen Differenzen zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmungen von Menschen bzw. Schüler\*innen.

Das bedeutet nicht, dass in Theorie und Praxis gar nicht mehr auf Mädchen und Jungen rekurriert werden soll, es bedeutet lediglich, dass vor dem Hintergrund normativer Differenzordnungen auch nach weiteren, mehrdimensionalen Erklärungsmustern zu fragen ist und zwischen Wahrnehmungen und Erklärungen der Lehrpersonen und den Selbstwahrnehmungen der Kinder und Jugendlichen unterschieden werden sollte. Wenn es gilt, an die Perspektiven und Lebenswelten der Schüler\*innen anzuknüpfen, muss somit zunächst gefragt werden, mit welchen Konzeptionen von Geschlecht und Begehren sich Kinder und Jugendliche in pädagogischen Räumen auseinandersetzen (können) und welche Lebensweisen für sie innerhalb heteronormativ strukturierter Räume überhaupt artikulierbar sind. Sind in pädagogischen bzw. schulischen Räumen bspw. auch Überschreitungen der Geschlechtergrenzen möglich, werden Mehrfachzugehörigkeiten und wandelbare Identitäten und Inszenierungen sichtbar? Wird über Normen, Ausschlüsse und Diskriminierung gesprochen?

Werden Formen des Aufwachsens und Zusammenlebens angesprochen, die nicht der *weißen*, heterosexuellen und bürgerlichen Kleinfamilie entsprechen? Welche Lebensweisen neben Heterosexualität und normativer und stabiler Zweigeschlechtlichkeit werden von den Pädagog\*innen selbst verkörpert?

Der provokante Begriff *Genderkompetenzlosigkeitskompetenz* stellt folglich ein Plädoyer dafür dar, die Grenzen des eigenen Wissens, Wollens und Könnens bzw. Handelns, sprich der eigenen Professionalität und der damit einhergehenden Idee von Souveränität (vgl. Messerschmidt 2016: 63) anzuerkennen und sich sowohl in Bezug auf „quasitechnologische“ Vorstellungen von Kompetenz als auch im Hinblick auf eine Vorstellung von Geschlecht als „reiner“ Kategorie verunsichern zu lassen. Unter dem Begriff *Genderkompetenzlosigkeitskompetenz* ginge es also darum, Ungleichheitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Verhalten, Denken, Sprechen und Handeln so weit wie möglich zum Gegenstand der Reflexion zu machen und Pädagog\*innen für die Beobachtung und Wahrnehmung der widersprüchlichen Effekte ihrer eigenen pädagogischen Praxis zu sensibilisieren. Hierfür wären zunächst die in den Aus- und Fortbildungskonzepten formulierten Ansprüche stärker gender- und professionstheoretisch zu fundieren, sodass im Zuge der pädagogischen (Gender-)Kompetenzorientierung nicht unbeabsichtigt Heteronormativität und strukturelle Ungleichheiten verschleiert oder gar befördert werden.

## Literatur

- Balzter, Nadine / Klenk, Florian Cristobal / Winkler, Christine / Zitzelsberger, Olga (2017): Näherungen an eine kritisch-dekonstruktive Professionalisierung angehender Lehrer\_innen. In: Balzter, Nadine / Klenk, Florian Cristobal / Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer\_innenbildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 213–232.
- Bonnet, Andreas / Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik 3, 3, S. 3–8.
- Borst, Eva (2011): Theorie der Bildung. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Brand, Ortrun (2013): Ich sehe was, was du nicht siehst! Anmerkungen zu den Praktiken der Neutralisierung. In: Graf, Julia / Ideler, Kristin / Klinger, Sabine (Hrsg.): Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 173–186.
- Budde, Jürgen / Venth, Angela (2010): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Bielefeld: WBV.
- Budde, Jürgen / Blasse, Nina (2014): Thematisierungen von Geschlecht in pädagogischen Kontexten. In: Eisenbraun, Verona / Uhl, Siegfried (Hrsg.): Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung. Münster / New York: Waxmann, S. 13–27.

- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dausien, Bettina / Walgenbach, Katharina (2015): Sozialisation von Geschlecht – Skizzen zu einem wissenschaftlichen Diskurs und Plädoyer für die Revitalisierung einer gesellschaftsanalytischen Perspektive. In: Dausien, Bettina / Thon, Christine / Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformation*. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 17–50.
- Degele, Nina (2005): Heteronormativität entsebstverständlichen. Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: *Freiburger FrauenStudien* 17, S. 15–39.
- Diehm, Isabell (2009): Mädchen, Mythen, Masculinities und die zweigeschlechtliche Ordnung. In: Opp, Günther / Theunissen, Georg (Hrsg.): *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 554–560.
- Eisenbraun, Verona / Uhl, Siegfried (Hrsg.) (2014): *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster / New York: Waxmann.
- Fegter, Susan (2015): Die doppelte Krise der Jungen. (Neu-)Ordnungen von Geschlecht und Männlichkeit im Modus generationaler Aufmerksamkeit und Sorge. In: Fegter, Susan et al. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 325–345.
- Geier, Thomas (2016): Reflexivität und Fallarbeit – Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Karakaşoğlu, Yasemin / Mecheril, Paul / Doğmuş, Aysun (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–199.
- Grünewald-Huber, Elisabeth / von Gunten, Anne (2009): *Werkmappe Genderkompetenz*. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten. Zürich: Pestalozzianum.
- Grünewald-Huber, Elisabeth (2014): Ressource Genderkompetenz. Mit Professionalisierung von Lehrpersonen im Genderbereich zu mehr Bildungsqualität. In: Eisenbraun, Verona / Uhl, Siegfried (Hrsg.): *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster / New York: Waxmann, S. 191–205.
- Hartmann, Jutta (2002): *Vielfältige Lebensweisen*. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich.
- Heite, Catrin / Kessl, Fabian (2009): Professionalisierung und Professionalität. In: Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas / Horlacher, Rebekka / Larcher Klee, Sabina / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 682–697.
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner / Hörster, Reinhard / Kade, Jochen (Hrsg.): *Ungewissheit – pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Verlbrück, S. 142–161.
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, 4, S. 668–692.
- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.) *Geschlechtersoziologie*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 41. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 208–235.

- Hirschauer, Stefan (2013): Die Praxis der Geschlechter(in)differenz und ihre Infrastruktur. In: Graf, Julia / Ideler, Kristin / Klinger, Sabine (Hrsg.): *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 153 – 171.
- Hoffarth, Britta / Klingler, Birte / Plöber, Melanie (2013): Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: Mecheril, Paul / Arens, Susanne / Fegter, Susann / Hoffarth, Britta / Klingler, Birte / Machold, Claudia / Menz, Margarete / Plöber, Melanie / Rose, Nadine (Hrsg.): *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–70.
- Horstkemper, Marianne (2013): Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In: Stadler-Altman, Ulrike (Hrsg.): *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 29–42.
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig / Reichenbach, Roland / Wimmer, Michael (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus, S. 30–43.
- Höhne, Thomas / Karcher, Martin (2013): Kompetenz. In: GLOEB. Glossar Ökonomisierung von Bildung. <http://www.gloeb.de/index.php?title=Kompetenz>.
- Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS.
- Kemnitz, Heidemarie / Nittel, Dieter (2012): Professionalität. In: Horn, Klaus-Peter / Kemnitz, Heidemarie / Marotzki, Winfried / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bd.3, S. 34–35.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\*Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Klenk, Florian C. / Langendorf, Lisa-M. (2015): Pädagogische Genderkompetenz. Ambivalenzen eines schillernden Begriffs. In: *GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* (Sonderheft 3). *Bewegung/en. Beiträge zur 5. Jahrestagung der Fachgesellschaft Geschlechterstudien*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 121–133.
- Klingovsky, Ulla (2013): Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 20, S. 1–11.
- Krämer, Judith (2015): Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer)Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung. Bielefeld: transcript.
- Kunert-Zier, Margitta (2005): *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maag Merki, Katharina (2009): Kompetenz. In: Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas / Horlacher, Rebekka / Larcher Klee, Sabina / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 492–506.
- Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS, 4. Auflage, S. 15–33.

- Metz-Göckel, Sigrid / Roloff, Christine (2002): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: *Journal Hochschuldidaktik* 1, S. 7–9.
- Messerschmidt, Astrid / Pongratz, Ludwig (2009): Kritische Theorie und Bildungstheorie als Grundlagen der Erwachsenenbildung. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet Erwachsenenbildung. DOI 10.3262/EEO16090028. Weinheim/München: Juventa, 38 Seiten.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In: Klein, Regina / Dungs, Susanne (Hrsg.): *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden: Springer VS, S. 223–235.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun / Karakaşoğlu, Yasemin / Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.
- Micus-Loos, Christiane (2013): Herausforderungen genderbezogener Sozialer Arbeit. In: Sabla, Kim-Patrick / Plößer, Melanie (Hrsg.): *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 179–197.
- Pongratz, Ludwig (2011): *Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren*. Darmstadt: tprints.
- Rendtorff, Barbara (2015): Zugewinne und Fallen – aktuelle Veränderungen in Geschlechtervorstellungen und ihre Probleme. In: Dausien, Bettina / Thon, Christine / Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformation. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, 11, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 77–92.
- Rothe, Daniela (2011): *Lebenslanges Lernen als Programm: Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M. / New York: Campus.
- Schirmer, Uta (2010): *Geschlecht anders gestalten. Drag Kinging, geschlechtliche Selbstverhältnisse und Wirklichkeiten*. Bielefeld: transcript.
- Schütze, Barbara (2010): *Neo-Essentialismus in der Gender-Debatte. Transsexualismus als Schattendiskurs pädagogischer Geschlechterforschung*. Bielefeld: transcript.
- Smykalla, Sandra (2010): *Die Bildung der Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming*. Wiesbaden: Springer VS.
- Smykalla, Sandra / Vinz, Dagmar (Hrsg.) (2012): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity: Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. 2. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Stadler-Altmann, Ulrike (Hrsg.) (2013): *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Thiessen, Barbara (2005): Inter- und Transdisziplinarität als Teil beruflicher Handlungskompetenz. *Gender Studies als Übersetzungswissen*. In: Kahlert, Heike / Thiessen, Barbara / Weller, Ines (Hrsg.): *Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen*. Wiesbaden: VS, S. 249–274.
- Thorne, Barrie (1993): *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Tervooren, Anja (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren*. Weinheim/München: Juventa.

- Wedl, Juliette (2004): Unweigerlich eindeutig?: das Gender-Konzept in Gender-Trainings. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 27, 4, S. 399–408.
- Wrana, Daniel (2013): „Meinst du jetzt, ich solle lieber eine Mainstream-Auffassung annehmen?“ Professionalität als reflexive Positionierung in einem Wissensfeld. In: Seyss-Inquart, Julia (Hrsg.): Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Wien: Löcker, S. 53–74.
- Weber, Susanne / Maurer, Susanne (2006): Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernamentalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In: Weber, Susanne / Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS, S. 9–36.
- Yildiz, Safiye (2007): Die Macht der Nation: Zur Vergeschlechtlichung der Migration. In: Diehm, Isabell / Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 61–76.





# Eindeutig uneindeutig – Popkulturelle Akteur\_innen und Narrationen als Anknüpfungspunkte für die politische Bildung

*Susanne Offen*

## Einleitung

Eine kritische Thematisierung von Geschlechterarrangements und die Spielraumerweiterung in Bezug auf sexuelle und/oder geschlechtliche Vielfalt kann als ein geeigneter Bezugspunkt einer kritischen politischen Bildung verstanden werden (Doneit et al. 2016). Das Spektrum der Thematisierungsweisen bildet dabei die vielfältigen Zugangsweisen auch des akademischen und politischen Zugriffs auf Geschlechter und Sexualitäten ab. Insbesondere im Bereich der außerschulischen politischen Bildung finden sich dabei einige queertheoretisch informierte, allerdings häufig in prekärer Arbeit formulierte und konzipierte (Praxis-) Ansätze, in der schulischen politischen Bildungspraxis dominieren oft geschlechtertheoretisch weniger komplexe fachdidaktische Perspektiven, wenngleich die Bedeutung geschlechtlicher und sexueller Diversität für das Handlungsfeld Schule präzise beschrieben ist (etwa Hartmann 2014).

Geschlechterverhältnisse sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts bilden ein schillerndes und von Widersprüchen gekennzeichnetes Thema. Vielfalt in Lebens- und Liebesweisen ist in vielen Ländern sichtbar und rechtlich in vielen Punkten abgesichert – zumindest im Vergleich zur Situation vor wenigen Jahrzehnten. Es gibt öffentlich schwule Schützenkönige in katholischen Verbänden (Vorsamer 2015), homosexuell sichtbare Fernsehprominente und Politiker\_innen (Heilmann 2011, Pohlers/ Sirleschtov 2015) und Rechtsformen für Partnerschaften/ Eheschließungen (tagesschau 2017). In einzelnen Bundesländern nimmt die Bildungspolitik LGBTQI-Perspektiven in die Curricula auf (SZ 2016) und die Antidiskriminierungsgesetzgebung des Bundes bannt und ächtet Exklusionsprozesse entlang der Kategorien Geschlecht und sexuelle Orientierung, eingebettet in EU-weite Bemühungen um Schutz vor Diskriminierung. Gleichzeitig beschreiben viele Jugendliche weiterhin erhebliche Schwierigkeiten, wenn sie

Geschlecht und Sexualität jenseits normativer Vorgaben erproben und leben (Huch/Lücke 2015, Schmidt/ Schondelmayer 2014, EU-Grundrechteagentur 2013, Zühlke 2010, Klocke 2012, Offen 2013, Zick/Klein 2014), soziale Bewegungen problematisieren die fehlende Sichtbarkeit von LGBTQI-Lebensweisen in Schule und Bildungsarbeit (Bittner 2011, Schule der Vielfalt 2015) und Geschlecht und sexuelle Orientierung werden immer wieder zum Schauplatz heftiger und mindestens sprachlich gewaltförmiger politischer Auseinandersetzungen (Hark/Villa 2015, Kemper 2014, Knittermeier 2015, SZ 2016, Theile 2015).

Sicht- und hörbare Vielfalt lässt sich als Ausdruck gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse deuten, deren Durchsetzung – und dies ist vielleicht ein Wesen von Pluralisierung – nicht ohne Auseinandersetzungen vonstattengeht und deren Verankerung historisch gesehen noch recht neu und daher brüchig ist. Stereotype über Geschlecht und sexuelle Orientierung bleiben auch in ihrer Wandelbarkeit noch konstitutiv für die gesellschaftliche Organisation und prägen gesellschaftliche Arrangements in vielen Facetten (Karrierewege, PayGaps, gesellschaftliche Machtpositionen, Geschlechterbilder, Gewalterfahrungen, Rechtsformen etc.). Widerstand gegen gesellschaftliche Pluralisierung wird besonders zugespitzt in rechten Politiken formuliert (Theile 2015), aber auch aus der Mitte der Gesellschaft heraus vertreten (Zick/Klein 2014), so dass die Einforderung von Anerkennung, Gleichberechtigung und Schutz vor Diskriminierung nicht als abgeschlossen gelten kann – schon gar nicht mit Blick auf den internationalen Kontext (ILGA 2015). So ist das Themenfeld für die Politikdidaktik vielfach legitimiert, zumal sich hier exemplarisch auch Verschränkungen subjektiver Handlungsspielräume, gesellschaftlicher Normierungen und politischer Aushandlungen, also wesentliche Dimensionen eines politikdidaktisch angemessenen Politikverständnisses nachzeichnen lassen.

In meinem Beitrag<sup>1</sup> möchte ich unter Bezugnahme auf das Fallbeispiel einer Unterrichtssequenz „Politik in der beruflichen Bildung“ danach fragen, welches Angebot eine geschlechterreflexive, queere politische Bildung bildungsbenachteiligten Jugendlichen in all ihrer Heterogenität und ihren disparaten Erfahrungswelten machen kann. Dies möchte ich mit Überlegungen zu einem angemessenen Bildungsverständnis im Kontext des Bildungsauftrags „politische Mündigkeit“ des Politikunterrichts verknüpfen und dabei vor allen Dingen den Bildungsraum zwischen dem Recht auf Identität und dem Recht auf Nicht-Identifizierung als zentralem Impuls von Queer Theory beleuchten.

1 In meinen konzeptionellen Überlegungen stütze ich mich auf Vorüberlegungen, die ich für eine Expertise im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung zur Gestaltung eines themenbezogenen Materialheftes für den Politikunterricht formuliert habe, vgl. Offen 2017.

## **1 Politische Bildung, Zugehörigkeitsarbeit und Möglichkeitsräume**

Eine Berufsschulklasse für Hotel- und Restaurantfachleute beginnt eine Unterrichtssequenz im Politikunterricht unter dem Titel „Frauen, Männer und Geschlechterarrangements – ist das heute noch von Bedeutung?“ Als Lernsituation wird eine Szene angeboten, in der eine Arbeitnehmerin die geschlechterbezogene Identifizierung verweigert, das Tragen geschlechterdifferenter Kleidung ablehnt und die Gewerkschaft um Unterstützung ihrer Position gegenüber ihrem Betrieb bittet.<sup>2</sup> Zur Einschätzung der Ausgangsszene erhalten die Schüler\_innen Filmclips, Biograficausschnitte, Zitate und Bilder, die verschiedene subjektive, teilweise künstlerisch aufbereitete Perspektiven auf das Thema geschlechtliche Zuordnung vorstellen. Diese bearbeiten sie im Rahmen einer Stationenarbeit alleine mit einer individuell geführten Mappe und kommen am Ende der Stunde im Plenum mit allen 22 Schüler\_innen zusammen. Im Abschluss dieser ersten Stunde als Auftakt der Unterrichtssequenz haben die Schüler\_innen die Möglichkeit, eine vorläufige persönliche Einschätzung zur Bedeutung des Themas für sich persönlich zu formulieren. Die Planung der Unterrichtssequenz sieht vor, Perspektiven auf das Thema geschlechtliche Zuordnung aus dem Blickwinkel gesellschaftlicher Akteur\_innen in den folgenden Stunden zu recherchieren und inhaltlich zu vertiefen, die Bedeutung des Themas für die verschiedenen Akteur\_innen einzuschätzen, die Kontroversität zu erkennen und politische Umgangsmöglichkeiten zu diskutieren. Schließlich sollen die Schüler\_innen ein subjektives Fazit formulieren, persönliche und politische Handlungsperspektiven festhalten und die rechtlichen Rahmenbedingungen kennen.

Da die Fragestellung „Frauen, Männer und Geschlechterarrangements – welche Bedeutung hat das für mich?“ für einen Teil der Schüler\_innen in der Lerngruppe viel zu abstrakt formuliert wäre, wird im Plenum danach gefragt, welche Eindrücke die Schüler\_innen aus den Materialien an den Stationen gewonnen haben und mit der Gruppe teilen möchten.

In weitgehender Ratlosigkeit teilen die Schüler\_innen ihre Wahrnehmung mit. „Ich weiß nicht, was das mit Politik zu tun hat“, „die Leute sind halt komisch, aber eigentlich ist es mir doch egal, solange ich da nichts mit zu tun habe“, „ich kann da nichts mit anfangen, find ich alles irgendwie unangenehm“ und „es gibt Frauen und Männer und fertig“ – vergleichbar äußern sich etwa

2 Lernsituationen sind in der beruflichen Bildung häufig gewählte und curricular verankerte didaktische Modellierungen beruflicher Handlungssituationen, die komplexes Lernen mit Berufsbezug ermöglichen sollen. Das Unterrichtsfach Politik folgt zwar auch in der beruflichen Bildung politikdidaktischen Lehr- und Lernwegen, eine Orientierung an der Formulierung von Lernsituationen ist jedoch üblich und löst den geforderten Berufsbezug des Unterrichtsfaches ein.

fünfzehn der anwesenden Schüler\_innen. Fünf Schüler\_innen schweigen, und zwei Schülerinnen, die sich dabei auf das schwule Coming Out eines Freundes beziehen, äußern sich aufgeschlossener, fordern von der Klasse mehr Offenheit ein und haben sich das Unterrichtsthema im Vorwege von der Lehrkraft gewünscht. Einen eigenen biografischen Bezug zu Genderkreativität oder jenseits stereotyper heterosexueller Verhältnisse liegenden Erfahrungsräumen benennt in dieser Atmosphäre keine\_r der Anwesenden.<sup>3</sup>

Nun lassen sich an die Eröffnung einer jeden Unterrichtssequenz vielfältige Fragen stellen. Ob der didaktisch-methodische Zugriff über die persönliche Bezugnahme geeignet und präzise gewählt war, inwiefern die Plenumsituation am Ende der Stunde einzelne Schüler\_innen zum Schweigen gebracht hat (nachdem die Arbeitsweise zuvor aus Schutzgründen gegenüber subjektiven Lebenslagen als Einzelarbeit angelegt war) oder bis zu welchem Grad die Rückmeldungen die grundsätzliche Herausforderung widerspiegeln, Politik im Alltag zu erkennen und zu benennen, wäre insofern genauso zu fragen wie das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler\_innen, Spezifika des Politikunterrichts in berufsbildenden Schulen insgesamt bzw. in der beruflichen Fachrichtung Gastronomie im Besonderen oder die soziale Situation in der konkreten Klasse zu betrachten wären.

Hier soll aber der Blick darauf gelenkt werden, dass in dieser Klasse aufgrund der geringen Strahlkraft und der oft wenig attraktiven Arbeitsbedingungen der Branche in dieser beruflichen Fachrichtung vor allen Dingen solche Schüler\_innen versammelt sind, die mehrfachen Benachteiligungen unterliegen. Ein Großteil der Klasse hat einen Haupt- oder Realschulabschluss mit mittleren bis schlechten Noten im regionalen Umfeld der Schule erworben, zwei Schüler\_innen haben eine Förderschule besucht und erhalten parallel zur Ausbildung ausbildungsbegleitende Hilfen, drei Schüler\_innen mit aktuellen Migrationsgeschichten werden von der im Alltag überwiegend auf Deutsch stattfindenden Schul- und Betriebskommunikation in der Regel ausgeschlossen, die Lebenswelten aller Schüler\_innen sind von einer strukturarmen, ländlichen bis kleinstädtischen Rahmung geprägt und eine geschlechterpolitische, queere Öffentlichkeit findet in dieser Region nur sehr eingeschränkt und insofern wenig sichtbar statt.

Selbstverständlich sind die tatsächlichen Lebenswelten der Jugendlichen damit nur bedingt erfasst, zumal der Zugang zum Themenfeld genauso auch durch weitere komplexe Prozesse der biografischen und sozialen Positionierung in Bezug auf Geschlechter und Sexualitäten beeinflusst wird. Als sozial-räumliche Dimension beschreiben diese Ausgangsbedingungen aber einen Rahmen der Zugehörigkeitsarbeit und der Möglichkeitsräume, in denen die

3 Dies ist eine real existierende Schulklasse an einer real existierenden berufsbildenden Schule im ländlich-kleinstädtischen Raum. Als Fallbeispiel verkörpert sie typische Unterrichtsbeobachtungen – abhängig von der konkreten Konstellation in Schulklassen sind jedoch auch ganz andere Verläufe denkbar, ein solches Beispiel folgt untenstehend.

Schüler\_innen sich bewegen und an gesellschaftlichen Pluralisierungsprozessen teilhaben – oder eben nur eingeschränkt und unter deutlich erschwerten Bedingungen überhaupt Zugang dazu erhalten.

Glamouröse queere Subjektivität kann selbstverständlich auch dann ein wesentlicher Bezugspunkt jugendlicher Lebenswelten sein; abhängig vom sozialen und kulturellen Kapital der Einzelnen, gebunden an das persönliche Umfeld, vielleicht medial vermittelt etc. – dass sich Zugänge zu queeren Szenen und Orten und damit auch zu sozialen Bezügen jenseits urbaner Räume je nach Region schwierig gestalten können und ein souveränes Spiel mit gesellschaftlichen Codierungen auf Ressourcen der Anerkennung angewiesen ist, die in von Armut, Prekarisierung und Bildungsbenachteiligung gekennzeichneten Kontexten nicht immer zur Verfügung stehen, hat Didier Eribon in seinem biografischen Essay „Retour à Reims“ intensiv nachgezeichnet (Eribon 2009). Was in Eribons Adoleszenz Paris verkörpert, beschreibt eine Gruppe Jugendlicher im Rahmen einer Studie zu Aushandlungsprozessen Jugendlicher über die Relationierung von Geschlecht und sexueller Orientierung (Offen 2013: 94) mit eigenen Worten:

„BOGDAN: ..ja. ey, wo sind wir, ey, wir sind im Kaff, im Dorf .

JONAS: .. wir ham hier paar Läden, Alter (einige lachen)

INTERVIEWERIN: meint ihr, das wär anders, wenn hier mehr los wäre?

BOGDAN: ja klar

JONAS: bestimmt mehr

RIVDAN: ey, wieso Mann, !wenn ihr! Fernsehn guckt, so Nachrichten und dann New York so, seht ihr da nur Lesben! rumlaufen?

KILIAN: Bielefeld ist !voll, Mann!, mit Lesben (.)

BOGDAN: jeeede Disco

Und auch an anderen Stellen zeigt sich die Souveränität zur Entdramatisierung und zur reflexiven Distanz zu geschlechterbezogenen Erwartungen vermehrt bei Jugendlichen mit höheren Bildungsprivilegien. Rückschlüsse auf die Bedeutung queerer Identität im subjektiven Erleben der Jugendlichen lässt dies nur sehr eingeschränkt zu, eher noch zeichnen sich die großen Herausforderungen zur eigenen Sichtbarkeit unter Bedingungen fehlender Anerkennungsräume ab, die jenseits urbaner Räume ungleich schwerer zu ersetzen sind – wobei mediale Räume hier ein Gegengewicht bilden können.

Welches Angebot kann eine geschlechterreflexive, queere politische Bildung nun also Jugendlichen machen, die nicht unmittelbar zu den sichtbaren Gewinnern\_innen gesellschaftlicher Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse gehören?

## **2 Politische Bildung als Ermöglichung – Didaktik der Spielraumerweiterung**

Politische Bildung ist ein vielschichtiges Feld, das sich im Rahmen dieses Aufsatzes nicht umfassend beschreiben lässt. Für diesen Text zentral sind die Orientierung an politischer Mündigkeit und der Blick auf die Möglichkeiten, durch Bildung zur politischen Teilhabe ihrer Adressat\_innen beizutragen, diese in ihrer politischen Urteilsfähigkeit zu unterstützen und zu ihrem politischen Verständnis beizutragen, während gleichzeitig wissenschaftliche Impulse für die Bestimmung des Gegenstands Politik und seiner Konturen, Akteur\_innen und Dimensionen generiert werden.

Zudem umfasst politische Bildung Kontexte der formalen, non-formalen und informellen Bildung und steht dort vor jeweils spezifischen Herausforderungen. Zudem wird die formale Bildung durch vielfältige Rahmenrichtlinien, curriculare Vorgaben und Prüfungsordnungen reguliert, aber auch die non-formale politische Bildung unterliegt der Steuerung durch Träger, Förderprogramme, Kooperationsvereinbarungen und gesellschaftliche Herausforderungen. Stärker als die außerschulische politische Bildung ist der Politikunterricht in der Schule an den Beutelsbacher Konsens gebunden und auf eine Befähigung zur politischen Mündigkeit (GPJE 2004) mit einem Fokus auf politischer Urteilsfähigkeit gerichtet, eine darüber hinausgehende Ermutigung zur politischen Handlungsfähigkeit bleibt in ihren Konturen innerhalb der Profession umstritten. Als von vielen Strömungen geteilter Referenzpunkt ist die Ausrichtung auf die Figur der „reflektierten Zuschauerin“ (vgl. im Überblick Pohl 2015) zu fassen, zu der mindestens befähigt werden soll.

Dies vorausgeschickt, lenkt die oben vorgestellte Unterrichtssituation den Blick auf die Herausforderungen, aber auch die Chancen, mit queeren Perspektiven in der politischen Bildung zur Spielraumerweiterung der Beteiligten beizutragen – indem implizite und explizite Gelegenheiten gestiftet werden, mit queeren Perspektiven überhaupt in Berührung zu kommen, uneindeutige Identitäten als Einladung wahrzunehmen und sich durch vielfältige Subjektivitäten herausfordern oder auch der eigenen Spielweise versichern zu lassen.

Die Zielperspektive politische Mündigkeit kann daher dadurch zugespitzt werden, dass Unterricht forschendes bzw. entdeckendes Lernen zu Geschlechterarrangements sowie sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ermöglicht und dabei Arbeitsweisen sowohl für die individuelle Auseinandersetzung wie auch die Beschäftigung im Klassenverband anbietet.

Denn die Zielgruppen der politischen (Jugend-)Bildung im schulischen Unterricht sowie in außerschulischen Zusammenhängen sind unmittelbar betroffen: Sie durchleben ihre Identitätsbildung im Rahmen gesellschaftlicher Codierungen, Strukturen und Anerkennungsverhältnisse, sie wachsen in Geschlechter- und Sexualitätenarrangements auf und sie setzen sich mit gesellschaftlichen

Vorgaben, Stereotypen und Normen auseinander. Entsprechend erleben Kinder und Jugendliche Entwicklungs- und Verhaltensvorgaben, handeln darin im Sinne ihrer subjektiven Möglichkeitsräume und erfahren Spielräume und Beschränkungen.

Gleichzeitig sind die Lehrpersonen selbst in diesen Verhältnissen biografisch verankert und bringen ihre eigenen Erfahrungen von Spielräumen, Ein- und Ausschlüssen sowie Handlungsmöglichkeiten ein. Sie verkörpern die Institution Schule oder einen Träger der außerschulischen Bildung und handeln im Rahmen von Geschlechter- und Sexualitätenarrangements, indem sie normative Vorgaben erfüllen, verweigern oder verschieben, sich auf diese Weise ihren Adressat\_innen zeigen und zur Spielraumerweiterung beitragen oder aber diese auch beschränken können.

Lehrkräfte, Schüler\_innen und die Institutionen mit curricularen Vorgaben, Profilen, Materialauswahl und -aufbereitung etc. befinden sich also mitten im laufenden Prozess gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse im Themenfeld um Geschlechterarrangements sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, das in seiner politischen Bedeutung im Rahmen von Unterricht und Bildungsarbeit zu erschließen ist. Gerade aus der außerschulischen Bildungsarbeit existieren dazu vielfältige Angebote<sup>4</sup>, einige wenige explizit politikdidaktische Ausarbeitungen finden sich ebenfalls (Doneit et al. 2015, Micek 2015, Offen 2015, 2016).

Politische Bildung kann eine spezifische Bildungsperspektive eröffnen, indem sie Zugang zu politischen Dimensionen subjektiver und kollektiver Möglichkeitsräume und Aneignungspraxen in Geschichte und Aktualität schafft. Queer Theory erweitert darin den Blick über Fragen der Geschlechtergerechtigkeit hinaus in das komplexe Geschehen von Identitätsprozessen, Widerstandsformen, Kämpfen um (rechtliche) Anerkennung und die auch innerhalb der sozialen Bewegungen geführten Auseinandersetzungen um Zugehörigkeiten, Normativität und Verweigerung können im Politikunterricht als Elemente des Politischen kenntlich und beforscht werden.

Zwischen dem Recht auf Identität und dem Recht auf Nicht-Identifizierung spannt sich damit ein Diskursraum auf, in dem sich Bildung – als Chance auf Momente der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen – ereignen kann. Dieser Konzeption liegt ein im Kern optimistischer, im Anschluss an Mollenhauer (1977) auf die grundsätzliche Möglichkeit von Emanzipation auch im Sinne gesellschaftlicher Transformation gerichteter Bildungsbegriff zu Grunde, allerdings in aller Kontingenz, Unabsehbarkeit und Begrenztheit. Insbesondere auf den Zwischenraum zwischen biografisch verfassten Selbstverhältnissen auf der einen und den gesellschaftlich geformten Weltverhältnissen

4 Ausschließlich exemplarisch sei hier auf die Arbeit von Dissens e.V., KomBi Berlin e.V. und dem großen Netzwerk SchLAu verwiesen, spezifischer für die politische Bildung zum Beispiel auf Seminarangebote von Arbeit und Leben bzw. der DGB-Jugend.



auf der anderen Seite (vgl. zum Bildungsbegriff Marotzki 1990, 1996, Koller 1999, Felden 2003, Nohl 2006, Fuchs 2011) wäre dann der didaktische Zugriff der politischen Bildung zu richten: indem im forschenden Lernen dem Spannungsfeld zwischen fehlender Verfügung des Subjekts über Subjektivierungsprozesse und dem Ideal der möglichen inneren Wandlungsprozesse und ihrer reflexiven Verfügbarkeit genauso nachgegangen wird wie dem zwischen Beharrlichkeit und Wandelbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse durch politisch handelnde Akteur\_innen. Eine queertheoretisch informierte Perspektive kann dann sowohl den Subjektbegriff schärfen als auch als Referenz für Formen der Verschiebung gesellschaftlicher Verfasstheit gelesen werden; politische Bildung findet vor allen Dingen dann statt, wenn ihre Adressat\_innen Zusammenhänge zwischen Biografien und gesellschaftlichen Normierungen, Regulierungen und ihren Anfechtungen artikulieren.<sup>5</sup>

Unterrichtspraktisch bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche an diesem sie unmittelbar in ihrer Lebenswelt betreffenden Themenkomplex exemplarisch Zusammenhänge zwischen persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen der politischen Wirklichkeit herstellen und befragen können. Gerade weil eine subjektorientierte politische Bildung die Identitäten und Möglichkeitsräume ihrer Adressat\_innen ernst nimmt, haben Kinder und Jugendliche das Recht, in einer altersadäquaten Form Hintergründe der Kontroversen um Geschlechterarrangements sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt identifizieren, differenzieren und verstehen zu können – auf diese Weise erhalten sie Gelegenheiten, eigene Standpunkte und eigene Erfahrungen zu reflektieren, einzuordnen und im geschützten Rahmen zu artikulieren.

Dabei bringt die Politikdidaktik die spezifische Frage nach politischen Dimensionen ein und kann diese über die Thematisierung der „klassischen“ Politikdimensionen *policy*, *polity*, *politics*<sup>6</sup> hinaus vor allen Dingen durch den Blick auf Politisierungsprozesse gesellschaftlicher Fragen aufwerfen.

Sie kann so den Blick darauf richten, welche Akteur\_innen welche Inhalte und Problemstellungen mit welchen Mitteln und Zielen in welchen konkreten gesellschaftlichen Kontexten bearbeiten / bearbeitet haben. Darin liegt der Impuls, die Auseinandersetzung mit Geschlechterarrangements sowie sexueller

5 Für einen fachdidaktischen Zugriff erscheint allerdings eine systematische Unterscheidung von Queer Theory als fachwissenschaftlicher Bezugstheorie, Queer Theory als Ausdruck sozialer Bewegungen und ihrer Politiken, Queer Theory als Handlungsrahmen pädagogischer Praxis und Queer Theory als fachdidaktischer Referenz sinnvoll. Politische Bildung ist keine Verlängerung der Ziele sozialer Bewegungen, aber ihre Didaktik knüpft an die Bedeutsamkeit für die Zielgruppen an, die sich auch aus gesellschaftlichen Konflikten ergibt.

6 Mit diesen politikwissenschaftlichen Anleihen bemüht sich die Politikdidaktik um einen Politikbegriff, der die institutionelle (*polity*), normative (*policy*) und prozessuale (*politics*) Dimension von Politik umfasst (exemplarisch Ackermann et al. 2015: 21/22). Knapp zusammengefasst formuliert Fereidooni: Politik ist die Verwirklichung von Politik (*Policy*) – mit Hilfe von Politik (*Politics*) – auf der Grundlage von Politik (*Polity*) (2011: 29f.). Zur Problematisierung der Begriffe vgl. Alemann 1999.

und geschlechtlicher Vielfalt in ihrer Bedeutung für Politisierungsprozesse der Akteur\_innen zu verstehen – und dies wiederum als Impuls der Politisierung der „reflektierten Zuschauerin“ ernst zu nehmen.

Gerade weil Fragen der geschlechtlichen und sexuellen Identität in den Kernbereich subjektiver Biografieerzählungen gehören können, soll der Grad der Auseinandersetzung durch die Schüler\_innen gesteuert werden und Raum für individuelle Vertiefungen ermöglichen, die nicht alle in der Lerngruppe thematisiert werden müssen. So kann ein Mindestmaß an Freiwilligkeit auch im schulischen Rahmen gewährleistet werden. Forschendes und handlungsorientiertes Lernen im Themenfeld sollte daher vielfältige Arbeitsweisen zulassen, die in ihrer Öffentlichkeit durch die Schüler\_innen gestaltet werden.

Es ist davon auszugehen, dass in den allermeisten Lerngruppen Schüler\_innen und/oder Lehrkräfte sitzen, für die eine Auseinandersetzung mit normativen Vorgaben zu Geschlechterverhältnissen sowie sexueller, amouröser und geschlechtlicher Vielfalt herausfordernde Momente der eigenen Biografie berührt.

Dies legitimiert das Thema einerseits besonders deutlich im politikdidaktischen Prinzip der Schüler\_innen- bzw. Teilnehmenden-Orientierung und der damit verbundenen Frage nach Bedeutsamkeit und Betroffenheit, erfordert aber gleichzeitig eine besonders sorgfältige Gestaltung der Unterrichts-/Bildungsarrangements, um die Adressat\_innen zu schützen. Dass gerade Schule auch ein Ort ist, an dem Diskriminierung erfahren wird (Klocke 2012, Meyer 2009, Meyer/Sansfacon 2014), ist empirisch deutlich belegt. Es ist daher zu gewährleisten, dass die gewählten Arbeitsweisen Rückzugsorte ermöglichen, angemessene Umgangsformen durch die Lehrkraft befördert werden und Schüler\_innen vor allen Dingen nicht in Zugzwang geraten, zu ihrer persönlichen Positionierung im Themenfeld Auskunft zu geben. Ein Einbezug außerschulischer/außerinstitutioneller Kooperationspartner\_innen kann auch dazu beitragen, einen Teil der sonst auf einzelnen Schüler\_innen ruhenden Repräsentationslasten abzufedern.

Kontroversität als politikdidaktisches Prinzip löst in der Auswahl der Bildungsmaterialien und der Beschäftigung mit ihnen den Anspruch ein, das Themenfeld als Schauplatz politischer Aushandlungen sichtbar werden zu lassen. Gerade auch in politisch-historischer Perspektive lässt sich die Geschichte der LGBT\*QI-Bewegung als Geschichte der Politisierung von Menschen lesen, die ein Anliegen zum Gegenstand der politischen Auseinandersetzung gemacht haben. Die Beschäftigung damit erlaubt die grundsätzliche Frage nach Bedingungen für Politisierung und weist das Themenfeld als besonders exemplarisch aus.

### 3 Politische Bildung im Interesse der Adressat\_innen

Wie steht es nun also mit dem Angebot der politischen Bildung an die eingangs geschilderte Berufsschulklasse? Wird Bildungsarbeit als Angebot zur Spielraumerweiterung verstanden, werden Anknüpfungspunkte gebraucht, die für alle Teilnehmenden anregend sind und Kontroversität erschließbar machen? Die Arbeit mit Biografieausschnitten kann ein solcher Anknüpfungspunkt sein und gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse auch für Jugendliche fassbar machen, deren soziales Umfeld ihnen wenige Berührungspunkte damit ermöglicht.

Ein möglicher Aufhänger findet sich in Geschichten aus Kunst und Popkultur.

Mittlerweile ist auch für Teenie-Stars eine Selbstbeschreibung jenseits heterosexueller Rollenklischees sichtbar und benennbar, ohne damit unmittelbar das Ende der eigenen Karriere einzuläuten. Schauspielerin Kristen Stewart, vielen jüngeren Menschen vor allen Dingen durch ihre Rolle der Bella in der Verfilmung der Twilight-Bücher mit ihrer äußerst heterosexuellen Figurenkonstellation bekannt, hat dabei in verschiedenen Interviews die Bedeutung eines öffentlichen Coming-Outs diskutiert. Dabei hat sie einerseits für fluide Konzepte von Liebe und sexueller Identität und das Recht auf Nicht-Identifizierung geworben:

“If you feel like you really want to define yourself, and you have the ability to articulate those parameters and that in itself defines you, then do it. But I am an actress, man. I live in the fucking ambiguity of this life and I love it. I don’t feel like it would be true for me to be like, ‘I’m coming out!’ No, I do a job. Until I decide that I’m starting a foundation or that I have some perspective or opinion that other people should be receiving ... I don’t. I’m just a kid making movies.” That’s not all there is, though, to Stewart’s reluctance to categorize her sexuality. She also believes in fluidity, the kind that prompted Miley Cyrus to say to *Paper* magazine recently that she’s “literally open to every single thing that is consenting.” [...] Stewart adds, “I think in three or four years, there are going to be a whole lot more people who don’t think it’s necessary to figure out if you’re gay or straight. It’s like, just do your thing.” (Wappler 2015)

Übersetzung S.O.: „Wenn du dich wirklich selbst definieren willst und dich entlang dieser Parameter benennen kannst, dann tu das. Aber ich bin Schauspielerin, ich lebe in der verdammten Ambiguität dieses Lebens und ich liebe es. Es fühlt sich nicht stimmig an so zu sein wie: „Ich habe mein Coming-Out!“ Nein, ich mache meinen Job. Bis ich beschließe, dass ich eine Stiftung gründe oder eine Botschaft oder Meinung habe, die andere Leute erfahren sollten ... habe ich aber nicht. Ich bin nur ein junger Mensch, der Filme macht.“ Das ist allerdings nicht der einzige Grund für Stewarts Widerwillen, ihre Sexualität zu kategorisieren. Sie glaubt an Fluidität, die Sorte, die unlängst Miley Cyrus in einem Interview mit *Paper* Magazine zu der Aussage veranlasst hat, sie sei „buchstäblich offen für alles, was konsensual stattfindet“ [...] Stewart fügt hinzu: „Ich denke, in drei oder vier Jahren wird es viel mehr Menschen geben, für die es nicht mehr wichtig ist herauszufinden, ob sie homo- oder heterosexuell sind. Es ist eher so wie: mach einfach dein Ding.“

Andererseits hat sie herausgestellt, dass ihr öffentliches Auftreten mit ihrer Freundin und die Benennung der Beziehung wichtig sind, da es im gesellschaftlichen Kontext ein Verbergen implizieren würde, dies nicht zu tun:

„[...] when I started dating a girl. I was like, ‘Actually, to hide this provides the implication that I’m not down with it or I’m ashamed of it, so I had to alter how I approached being in public.’“ (Stewart 2016)

Übersetzung S.O.: „[...] als ich die Beziehung mit einer Frau anfang. Ich dachte: dies zu verstecken würde die Implikation mit sich bringen, dass ich nicht dazu stehe oder dass ich mich dafür schäme, daher musste ich mein Verhalten in der Öffentlichkeit verändern.“

Schauspielerinnen Ellen Page hat die Chance der Benennung der eigenen lesbischen sexuellen Orientierung prominent thematisiert und ihr Coming-Out mit einer Rede auf einer Menschenrechtskonferenz verbunden (Konferenz Time to THRIVE 2014, eine Videodokumentation ist online an verschiedenen Stellen verfügbar, Textskript z.B. Stern 2014):

„I’m here today because I am gay,” [...] “And because maybe I can make a difference. To help others have an easier and more hopeful time.” [...] “Regardless, for me, I feel a personal obligation and a social responsibility.” [...] “It’s weird because here I am, an actress, representing – at least in some sense – an industry that places crushing standards on all of us. Not just young people, but everyone. Standards of beauty. Of a good life. Of success. Standards that, I hate to admit, have affected me.” [...] “You have ideas planted in your head, thoughts you never had before, that tell you how you have to act, how you have to dress and who you have to be. I have been trying to push back, to be authentic, to follow my heart, but it can be hard.” (People, original from 16.02.2014, updated 23.09.2016).

Übersetzung S.O.: „Ich bin heute hier, weil ich homosexuell bin. [...] Und weil ich vielleicht einen Unterschied machen kann, um anderen zu helfen, eine leichtere und hoffnungsvollere Zeit zu haben. [...] Darüber hinaus empfinde ich eine persönliche Verpflichtung und eine gesellschaftliche Verantwortung“ [...] „Es ist seltsam, hier bin ich, eine Schauspielerin, als die ich, in gewisser Weise, eine Industrie repräsentiere, die zerstörerische Standards an uns alle formuliert. Nicht nur an junge Leute, an alle Menschen. Schönheitsstandards. Standards für ein gutes Leben. Für Erfolg. Standards, die – so sehr ich es hasse, dies einzugestehen – auch mich beeinflusst haben. [...] Du bekommst Ideen in deinen Kopf, Gedanken, die du niemals zuvor hattest, die dir sagen, wie du dich benehmen sollst, wie du dich anziehen sollst und wer du sein sollst. Ich habe versucht, mich dagegen zu wehren, authentisch zu sein, meinem Herzen zu folgen, aber es kann sehr schwer sein.“

Inzwischen moderiert sie eine LGBT\*QI-Reisedokumentationsserie und hat vielfach Stellung zu der Bedeutung genommen, die erst das Verstecken und dann ihr Coming Out für sie persönlich entfaltet hat – und mit der Verortung im Kontext der Menschenrechte eine deutliche politische Dimension hergestellt:

„There are pervasive stereotypes about masculinity and femininity that define how we’re all supposed to act, dress, and speak, and they serve no one. Anyone who defies these so-called ‘norms’ becomes worthy of comment and scrutiny, and the LGBT community knows this all too well.“ (vgl. Lange 2016, Schaaf 2016, Stern 2014).

Übersetzung S.O.: Es halten sich hartnäckige Stereotype über Männlichkeit und Weiblichkeit, die uns nahelegen, wie wir uns zu verhalten, anzuziehen und zu sprechen haben, und sie nützen niemandem. Alle, die diesen sogenannten Normen trotzen, geraten unter Beobachtung und sie werden kommentiert, und die LGBT-Gemeinschaft kennt dies nur zu gut.

Laverne Cox aus der Netflix-Serie „Orange is the New Black“ eröffnet ihre Webseite mit dem Slogan „you can define gender on your own terms“ und äußert sich auf Veranstaltungen und in Interviews zur eigenen Trans\*persönlichkeit:

„When we distinguish biological sex from gender identity, we begin to understand the constructs of man and woman as a set of culturally coded signifiers that are fluid rather than absolute.“ (Cox 2016).

Übersetzung S.O.: Wenn wir biologisches Geschlecht und geschlechtliche Identität trennen, können wir die Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit als kulturell codierte Zeichen verstehen, die flüssig statt fest sind.

Ebenfalls aktivistisch äußert sich Conrad Ricamora, der gemeinsam mit Co-Akteur Jack Falahee gegen zensierte Fassungen der gemeinsamen Serie „How to Get Away With Murder“ in einzelnen Ländern protestiert (eine Folge wurde zunächst um eine Kuss-Szene zwischen den beiden Männern gekürzt, der Protest wurde überwiegend auf Twitter ausgetragen, vgl. ABC-CBN 2016, Beard 2016), sich auf Menschenrechtsveranstaltungen als Redner zeigt und auf die Bedingungen des eigenen Aufwachsens verweist:

“It’s a little ironic to be getting the visibility award because so much of growing up as a kid was spent trying to be invisible,” Ricamora said of the honor. Growing up in Niceville, Florida, Ricamora recalls, “I was terrified that someone would see me as gay and I was also terrified that I would see myself for what I naturally was ... I was taught by my environment that there was something wrong with me.” (vgl. Mandell 2016).

Übersetzung S.O.: “Es enthält eine gewisse Ironie, hier diese Auszeichnung für Sichtbarkeit zu erhalten, da in meinem Aufwachsen so viel Aufwand in den Versuch der Unsichtbarkeit geflossen ist”, sagte Ricamora zu der Ehrung. An sein Aufwachsen in Niceville, Florida, erinnert sich Ricamora: “Ich lebte in Angst davor, dass mich jemand als schwul sehen würde, und ich lebte außerdem in Angst davor, dass ich mich selbst als das sehen würde, was ich natürlich war ... Meine Umgebung hat mir vermittelt, dass mit mir etwas nicht stimmte.“

Sängerin und Schauspielerinnen Miley Cyrus bekennt sich zur Offenheit für alle Formen konsensualer Beziehungs- und Sexualitätsgestaltung und bezeichnet sich in Interviews als pansexuell (Lange 2016, Wappler 2015):

“When did you first identify as pansexual?”

“I think when I figured out what it was. I went to the LGBTQ center here in L.A., and I started hearing these stories. I saw one human in particular who didn’t identify as male or female. Looking at them, they were both: beautiful and sexy and tough but vulnerable and feminine but masculine. And I related to that person more than I related to anyone in my life. Even though I may seem very different, people may not see me as neutral as I feel. But I feel very neutral. I think that was the first gender-neutral person I’d ever met. Once I understood

my gender more, which was unassigned, then I understood my sexuality more. I was like, ‘Oh—that’s why I don’t feel straight and I don’t feel gay. It’s because I’m not.’” (vgl. Lange 2016)

Übersetzung S.O.:

Wann hast du dich erstmals als pansexuell identifiziert?

Ich glaube, als ich verstanden habe, was das bedeutet. Ich war im LGBTQ-Zentrum hier in Los Angeles und habe mir die Geschichten angehört. Ich sah dort einen Menschen, der weder als männlich noch als weiblich identifiziert war. Wenn ich sie anschaute, waren sie beides: wunderschön und sexy und stark, aber verletzlich und weiblich, aber männlich. Und ich konnte mich zu dieser Person besser ins Verhältnis setzen als ich das jemals zuvor zu irgendjemandem konnte. Auch wenn ich vielleicht ganz anders wirke, Leute sehen mich vielleicht nicht als so neutral wie ich mich empfinde. Aber ich fühle mich sehr neutral. Ich glaube, das war die erste gender-neutrale Person, die ich jemals getroffen habe. Seit ich mein Gender besser verstanden habe, als nicht festgelegt, habe ich auch meine Sexualität besser verstanden. Mir wurde klar: „oh, darum fühle ich mich weder heterosexuell noch homosexuell. Weil ich es nicht bin.“

Und Schauspieler Jim Parsons, vielen Menschen als Dr. Sheldon Cooper aus der TV-Serie „The Big Bang Theory“ bekannt, ist schon etwas länger out (Healey 2012) und spricht in vielen Interviews über das eigene Aufwachsen und die Bedeutung von Sichtbarkeit (exemplarisch in Signorile 2014).

Ob diese Identifizierungen und Stellungnahmen Bestand haben, sei dahingestellt, und dass die Handlungsspielräume und Lebensrealitäten prominenter Leute andere sind als die der meisten jungen Menschen in den Schulklassen und die mediale Darstellung eigenen Regeln folgt, bleibt unbenommen. Dennoch stehen jungen Menschen auch außerhalb persönlicher Kontakte und Mobilitätsmöglichkeiten heute viele öffentlich sichtbare Personen zur Verfügung, an deren Leben und Umgangsweisen Fragen von Geschlechtern, Sexualitäten und Identitäten verhandelbar sind – und die teilweise auch schon sehr lange in der Öffentlichkeit stehen und im Sinne generationeller Ähnlichkeiten auch für Lehrpersonen anschlussfähig sind.

Was diese in ihrer Bezugnahme auf LGBT\*QI-Perspektiven sehr unterschiedlichen Positionen zu einem so geeigneten Anknüpfungspunkt für die politische Bildung macht, ist die Kombination aus biografisch verankerter Verkörperung und der damit verbundenen Anschlussfähigkeit für Jugendliche mit der jeweils spezifischen Kontextualisierung im gesellschaftlichen Diskursrahmen. Im forschenden Zugriff der politischen Bildung kann von hier ausgehend der Geschichte queerer Positionen in Kunst und Popkultur nachgespürt werden, an der das Verhältnis von Subjektivität und gesellschaftlichen Rahmungen sichtbar werden kann.

Für die in einer Schulklasse anwesenden unterschiedlichen Subjektpositionen ergeben sich so sehr vielfältige Bildungsgelegenheiten. Gleichzeitig finden sich übergreifende Anknüpfungspunkte über die Thematisierung von Adoleszenz und Devianz, Liebesvorstellungen und dem Anspruch auf radikale In-

dividualität, der immer auch an gesellschaftlichen Erwartungen gebrochen und doch zunehmend auch als neoliberale Erwartung an Jugendliche herangetragen wird.

Diese Überlegungen beschränken sich nicht auf (bildungs-)benachteiligte Gruppen. Bildungsarbeit sollte sich aber auch an Gruppen bewähren, die in einer weniger bildungsprivilegierten Position sind. Eine Abkopplung von Pluralisierungsprozessen ergibt sonst für alle Beteiligten eine mehrfache Diskriminierung – dass Prekarisierungserfahrungen dazu beitragen können, an Geschlechterstereotypen als Ressource festzuhalten und sich schwieriger aus diskriminierenden Situationen befreien zu können, bringt politische Bildung in eine besondere Verantwortung für diese Zielgruppen (Offen/Schmidt 2015, Pat Ex 2004). Nicht zuletzt bergen Abkopplungserfahrungen stets auch ein Potential für Behauptungsversuche, die offen für rechte Politiken sind, so dass hier auch ein primärpräventiver Auftrag der politischen Bildung besteht.

Die eingangs beschriebene Berufsschulklasse hat sich im Verlauf der Unterrichtssequenz übrigens nicht nur mit Biografien und ihrer politischen Verortung befasst, sondern schließlich deutlich dafür votiert, anonymisierte Bewerbungen als Instrument der Antidiskriminierung wieder auf die politische Agenda zu setzen. Ganz im Sinne des Kontroversitätsgebotes blieb dieses Votum strittig, auch dies wurde als Ausdruck eines politischen Prozesses gewürdigt. In diesem Zusammenhang hat sich die Klasse mit der Antidiskriminierungsgesetzgebung des Bundes auseinandergesetzt und kritische Fragen an die Klassen- und Schulgemeinschaft in Bezug auf Anerkennungsverhältnisse formuliert. Einzelne Schüler\_innen haben die wiederum im Rahmen einer Lerntheke angebotenen Informationen zu queeren Treffpunkten, Internetseiten und Beratungsangeboten mitgenommen. Eine Schülerin berichtete mit mehreren Wochen Abstand von einer Zimmerbuchung in ihrem Betrieb, für die sich der/die Besucher\_in nicht auf ein Geschlecht festlegen wollte – und davon, dass sie (sehr stolz) im Betrieb die Einzige war, die an dieser Stelle auf ihr neu erworbenes Wissen und ihre erweiterte Haltung zurückgreifen konnte.

Und selbstverständlich sind die strukturellen Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe zwar ein bedeutsamer Faktor, ein Prädiktor für Bildungsverläufe und Verhalten sind sie nie. Eine andere Klasse an derselben Berufsschule, wenn auch in einer anderen beruflichen Fachrichtung, hat die Geschlechts-Transition einer\*s Mitschüler\*s\*in unterstützt und begleitet. So hoch in diesem Zusammenhang die Souveränitätsanforderung an die handelnde Person auch war, so sehr haben sich Allianzen gebildet, die – auch in teilweise sehr schwierigen Aushandlungen mit der betrieblichen Praxis – zur Normverschiebung beigetragen und zugleich auf der Ebene der informellen Bildung zu einer Queerung der Selbst- und Weltverhältnisse der Akteur\_innen geführt haben.

## 4 Ausblick

Politische Bildung leistet im besten Fall einen Spagat zwischen Zurückhaltung und Demut in Bezug auf die Möglichkeiten von Bildung und einer nicht-zuschreibenden Bildungspraxis auf der einen und der Stiftung von Denkangeboten zur Spielraumerweiterung auf der anderen Seite. Dabei kann sie im Kontext der Queer Theory Beispiele der Politisierung zeigen und uneindeutige Identitäten als lebbare Subjektpositionen in politischen Konflikten zugänglich und beforschbar machen. Fragen lernen, Verstehen versuchen und Kritik üben kann dann als eine mögliche Präzisierung politischer Mündigkeit gefasst werden.

Politische Bildung hat den Auftrag, die Widersprüchlichkeit bzw. die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher gesellschaftlicher Haltungen und politischer Regulierung in ihrer Komplexität verstehbar und für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler erschließbar zu machen. Die Wandelbarkeit wie auch die Beharrlichkeit gesellschaftlicher Arrangements lässt sich dabei als konstitutiv (nicht nur) für das Themenfeld Geschlechterarrangements bzw. sexuelle, amouröse und geschlechtliche Vielfalt verstehen und (mit den Adressat\_innen) analysieren. Die forschende Perspektive darauf, wem es unter welchen Bedingungen wie gelingt, ein Anliegen zu politisieren und in der politischen Öffentlichkeit als politisches Thema zu Gehör zu bringen (Jaeggi 2007), erlaubt ein tieferes Verstehen von Politik, leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur politischen Mündigkeit und trägt zur Teilhabe an den laufenden Auseinandersetzungen bei.

## Literatur

- ABC-CBN News (2016): 'How to Get Away' actor reacts to deleted gay kiss in PH. ABC-CBN am 06.10.2016. <http://news.abs-cbn.com/entertainment/10/06/16/how-to-get-away-actor-reacts-to-deleted-gay-kiss-in-ph>. [Zugriff: 09.02.2017].
- Ackermann, Paul / Breit, Gotthard / Cremer, Willi / Massing, Peter / Weinbrenner, Peter (2015): Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Alemann, Ulrich von (1999): Das Politische an der Politik. Oder: Wider das Verschwinden des Politischen. [https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/Politikwissenschaft/Dokumente/Alemann/00\\_alemann\\_offe-das-politische-an-der-politik.pdf](https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/Politikwissenschaft/Dokumente/Alemann/00_alemann_offe-das-politische-an-der-politik.pdf). [Zugriff: 09.02.2017].
- Beard, Lanford (2016): Shonda Rhimes Blasts Italian Network's 'Inexcusable' Censorship of Gay Sex Scene on HTGAWM. People TV am 11.07.2016. <http://people.com/tv/shonda-rhimes-jack-falahee-blast-rai-uno-for-censoring-hgtawm-gay-sex-scene/>. [Zugriff: 09.02.2017].



- Bittner, Melanie / GEW (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans\* und Inter\* in Schulbüchern. Berlin: Eigenverlag.
- Cox, Laverne (2016): Laverne Cox. <http://www.lavernecox.com/>. [Zugriff: 11.11.2016].
- Doneit, Madeline / Lösch, Bettina / Rodrian-Pfennig, Margit (Hrsg.) (2016): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Eribon, Didier (2009): *Retour à Reims*. Paris: Flammarion.
- Übersetzung in die deutsche Sprache 2016: *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Felden, Heide von (2003): *Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Fereidooni, Karim (2011): *Schule – Migration – Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, Thorsten (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld: transcript.
- Hark, Sabine / Villa, Paula (Hrsg.) (2015): *Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld: Transkript.
- Hartmann, Jutta (2014): *Geschlechtliche und sexuelle Diversität im Kontext Schule. Reflexionen über subjektive Performanzen und pädagogische Relevanzen*. In: Kleiner, Bettina / Rose, Nadine (Hrsg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Barbara Budrich. S. 97–115.
- Healey, Patrick (2012): *Stalked by Shadows (And A Rabbit)*. New York Times vom 23.05.2012. <http://www.nytimes.com/2012/05/27/theater/jim-parsons-prepares-for-his-lead-role-in-harvey.html>. [Zugriff: 09.02.2017].
- Huch, Sarah / Lücke, Martin (2015): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- ILGA (International Lesbian & Gay Association) (2015): *The Lesbian, Gay and Bisexual Map of World Laws*. [http://old.ilga.org/Statehomophobia/ILGA\\_WorldMap\\_2015\\_ENG.pdf](http://old.ilga.org/Statehomophobia/ILGA_WorldMap_2015_ENG.pdf). [Zugriff: 29.04.2016].
- Jaeggi, Rahel (2007): *Die im Dunkeln sieht man nicht: Hannah Arendts Theorie der Politisierung*. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Hannah Arendt: Verborgene Tradition – Unzeitgemäße Aktualität?* Berlin: Akademie-Verlag, S. 241–250.
- Kemper, Andreas (2012): *Die Maskulisten. Organisierter Antifeminismus im deutschsprachigen Raum*. Berlin: Unrast.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Klocke, Ulrich (2012): *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen*. [https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012\\_1](https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1). [Zugriff: 29.04.2016].
- Knittermeier, Frank (2015): *Sexualkunde Broschüre an Grundschulen sorgt für Streit*. <http://www.abendblatt.de/region/article136978864/Sexualkunde-Broschuere-an-Grundschulen-sorgt-fuer-Streit.html>. [Zugriff: 29.04.2016].

- Lange, Nadine (2016): Ellen Page auf queerer Reise. <http://www.tagesspiegel.de/berlin/queerspiegel/reise-doku-gaycation-ellen-page-auf-queerer-reise/13389744.html>. [Zugriff: 29.04.2016].
- Mandell, Sean (2016): 'How To Get Away With Murder' Star Conrad Ricamora Receives HRC Visibility Award. Towleroad vom 31.08.2016. <http://www.towleroad.com/2016/08/conrad-ricamora/>. [Zugriff: 09.02.2017].
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographie-theoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried (1996): Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biographie als vermittelnde Kategorie. In: Borelli, Michelle / Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2, S. 67–84. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Meyer, Elizabeth (2009): Gender, Bullying and Harassment: Strategies to End Sexism and Homophobia in Schools. New York: Teachers College Press.
- Meyer, Elizabeth / Sansfacon, Annie (Hrsg.) (2014): Supporting Transgender and Gender Creative Youth: Schools, Families and Communities in Action. New York u.a.: Peter Lang.
- Micek, Simone (2015): Sexuelle Vielfalt und Diversity im Politikunterricht. In Huch, Sarah / Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, S. 169–180.
- Nohl, Arndt-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Opladen: Barbara Budrich.
- Offen, Susanne (2013): Achsen adoleszenter Zugehörigkeitsarbeit. Geschlecht und sexuelle Orientierung im Blick politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Offen, Susanne (2015): Identitäten und Identifizierungen, Sex und Politik: Geschlechter- und Sexualitätenarrangements als Gegenstand der politischen Bildung. In: Schmitt, Sophie et al. (Hrsg.): Identitäten in der politischen Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Offen, Susanne / Schmidt, Jens (2015): Riskante Übergänge: Politische Bildung in der Berufsorientierung unter prekären Bedingungen. In: Micus-Loos, Christiane / Plöber, Melanie (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied\_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–113.
- Offen, Susanne (2017) (mit Ina Krössmann und Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg.): Sexualitäten, Geschlechter und Identitäten. Kontroversen für die politische Bildung. Reihe Themen und Materialien. Bonn.
- Pohl, Kerstin (2015): Politisch handeln: Ziel und Inhalt der politischen Bildung? <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193189/politisch-handeln?p=all>. [Zugriff: 19.05.2016].
- Pohlers, Angie / Sirleschtov, Antje (2015): Politik unterm Regenbogen. Schwule und lesbische Abgeordnete. <http://www.tagesspiegel.de/politik/schwule-und-lesbische-abgeordnete-politik-unterm-regenbogen/12721820.html>. [Zugriff: 28.04.2016].
- Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.

- Schmidt, Friederike / Schondelmayer, Anne-Christin (2014): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS.
- Setoodeh, Ramin (2016): Miley Cyrus on 'The Voice,' Donald Trump and Coming Out. In: Variety am 11.10.2016. <http://variety.com/2016/music/features/miley-cyrus-the-voice-donald-trump-vmas-woody-allen-coming-out-pansexual-1201884281/>. [Zugriff: 09.02.2017].
- Signorile, Michelangelo (2014): Jim Parsons On 'The Normal Heart' And His Own Coming Out Experience. Huffington Post vom 05.09.2014. [http://www.huffingtonpost.com/2014/05/09/jim-parsons-the-normal-heart-\\_n\\_5295606.html](http://www.huffingtonpost.com/2014/05/09/jim-parsons-the-normal-heart-_n_5295606.html). [Zugriff: 09.02.2017].
- Stern, Marlow (2014): Ellen Page Comes Out As Gay in a Beautiful Speech at Human Rights Campaign Foundation Conference. <http://www.thedailybeast.com/articles/2014/02/15/ellen-page-comes-out-as-gay-in-a-beautiful-speech-at-a-human-rights-campaign-foundation-conference.html>. [Zugriff: 19.05.2016].
- Stewart, Kristen (2016): Interview Team Elle UK, 27.06.2016. <http://www.elleuk.com/life-and-culture/culture/longform/a31279/kristen-stewart-elle-uk-september-cover-2016/>. [Zugriff: 12.11.2016].
- SZ (Süddeutsche Zeitung) (2016): Für Baden-Württembergs Schüler gehört sexuelle Vielfalt künftig zum Unterricht. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/2.220/schule-baden-wuerttemberg-schueler-sollen-verschiedenheit-akzeptieren-lernen-1.2929977>. [Zugriff: 30.04.2016].
- Theile, Merlind (2015): Wer braucht diese „Zwischendinger“? <http://www.zeit.de/2015/10/geschlechtergleichstellung-afd-gender-politik>. [Zugriff: 29.04.2016].
- Vorsamer, Barbara (2015): Zwei Männer auf einem Thron. <http://www.sueddeutsche.de/panorama/schwuler-schuetzenkoenig-zwei-maenner-auf-einem-thron-1.2676226>. [Zugriff: 29.04.2016].
- Wappler, Margaret (2015): Kristen Stewart is our September Cover Star. <http://www.nylon.com/articles/kristen-stewart-september-2015-cover/>. [Zugriff: 24.04.2016].
- Zick, Andreas / Klein, Anna (Hrsg.) (2014): Fragile Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Zühlke, Christina (2010): Homo-Hass unter Jugendlichen: Zum Schweigen verdammt. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/homo-hass-unter-jugendlichen-zum-schweigen-verdammt-a-687924.html>. [Zugriff: 27.04.2016].

*Offener Teil*



# Geschlecht als Qualifikation im Elementarbereich? Wider die Ein- und Fortführung der Kategorie Geschlecht im elementarpädagogischen Professionalisierungsdiskurs

*Christian Andersen, Susanne Tschida*

## **1 Heiß umfehdet, wild umstritten: Praxeologische Zugriffe auf theoretische Geschlechterkonstruktionen**

Beim Versuch, pädagogisch gewendete Antworten auf die Frage zu finden, ob und inwiefern sich ein Zusammenhang zwischen Bildungsmöglichkeiten und Geschlechtsidentitäten herstellen ließe, stößt man bei der Sichtung von bildungstheoretischen wie praxeologischen Ansätzen auf allerlei parallel verlaufende Diskurse, die – so scheint es wenigstens auf den ersten Blick – vom jeweils anderen intellektuellen Einsatz nur wenig wissen wollen. Zwar kann eine aktuelle bildungstheoretische Perspektive auf das Verhältnis von Bildung und Geschlecht<sup>1</sup> eine wissenschaftstheoretische Distanz einnehmen, die ein Selbstbewusstsein dafür deutlich werden lässt, dass der Einsatz auf grundlegenden Axiomen einer vollkommenen sozialen Konstruiertheit von Geschlecht beruht. Dennoch kann nicht geleugnet werden – hier setzt die Kritik einer „phallogozentrisch“ (Sychowski 2011: 13) orientierten praxeologisch ausgerichteten Schulforschung ein – dass die Einnahme eines solchen Standpunktes vor allem im Rekurs auf Judith Butler im Dschungel der epistemologischen Ansätze zur Frage einer natürlichen oder gesellschaftlich wie sozial konstruierten Kategorie Geschlecht auch nur einen partialen, letztlich politischen Einsatz zur Aufrechterhaltung einer dualistischen Gesellschaftsordnung darstellen kann.

Einen solchen politischen Ansatz stellt ebenfalls die jüngst wieder von Aigner (2015) pädagogisch rehabilitierte Männerforschung im Bereich der Elementarbildung dar. Diese macht sich zum Anliegen, über psychoanalytisch fundierte Zugänge und einen positivistischen Zugang zu Fragen der Geschlechterordnung nachzuweisen, dass die Anwesenheit von Männern in elementaren Bildungseinrichtungen für Bildungsprozesse notwendig sei.

1 Beispielgebend hat dies Sychowski (2011) in ihrer Habilitationsschrift vorgelegt.

Nun mag es nicht von der Hand zu weisen sein, dass beide Zugänge auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen angesiedelt sind: Während ein allgemeinpädagogischer, bildungstheoretischer Zugang das Verhältnis von Bildung und Geschlecht vor allem über die Offenlegung der eigenen Geltungsansprüche zu bestimmen sucht, ist der weitaus praxisorientiertere Zugang pädagogischer Männerforschung mit Sicherheit einer, der konkrete Antworten auf konkrete pädagogische Handlungszusammenhänge zu geben sucht. Gleichzeitig benötigt ein als praxeologisch zu lesender Ansatz, mag er nicht starr vorgegebene Regelsysteme konstruieren, einen theoretischen Hintergrund, auf dem er seine Thesen für konkrete Handlungspraxen von Erzieher\_innen und Lehrer\_innen aufbauen kann. Dualistisch fundierte, „zahlenbezogene Unterrepräsentanz“ konstatierende und Geschlechtergerechtigkeit fordernde empirische Forschung, die vorgibt, Professionalisierungsforschung zu betreiben (Fegter 2012), führt notwendigerweise zu einem Geschlechterkampf, der in dieser Forschungslogik angelegt, wenn nicht sogar vorgesehen ist.<sup>2</sup>

Interessanterweise wählen die Vertreter der performativ oft parteiisch auftretenden Männerforschung hierbei nicht, wie angesichts des breit rezipierten Gender-Diskurses im Bereich der Cultural Studies erwartbar wäre, einen theoretischen Ansatz, der auf die Konstruiertheit von Geschlecht (Butler 1991) und die Einübung in bestimmte Habitusformen des Geschlechts (vgl. Baar 2010) abhebt, sondern sie lassen diesen Diskurs weitgehend außen vor und fokussieren als theoretische Basis vor allem psychoanalytische, bindungstheoretische und rollentheoretische Einsätze, die die Figur des Vaters (im Sinne eines biologisch-männlichen Geschlechts) und eine gelungene Bindung des Kindes zu ebendiesem als unumgänglich für die *gelingende* Entwicklung von Kindern und Jugendlichen behaupten. Dabei wird auf den Topos *fehlender Vater* zurückgegriffen. Die Vaterabwesenheitsforschung der 1990er Jahre zeigte im Vergleich zu Studien ab 2000 relativ stark negative Effekte von Vaterabwesenheit. Durch „größere Stichproben, längsschnittliche Designs und statistische[r] Kontrolle konfundierender Variablen“ (Kindler/Grossmann 2008: 243) aktueller Studien fallen die Effekte weniger deutlich aus. Gleichmaßen rücken sie mit dem Verweis auf allerlei klinische Studien (vgl. Aigner et al. 2015: 14ff.) den Diskurs um eine gelungene kindliche Entwicklung stark in die Nähe eines medizinisch fundierten Entwicklungsbegriffs, der individuelle Entwicklung in hohem Maße an das Anbieten eines geeigneten Settings koppeln will.

2 Der im ESF-Modellprogramm „Mehr Männer in Kitas“ sichtbar werdende Impetus, Geschlechterzuschreibungen und Stigmatisierungen zu enttarnen, fußt auf der Annahme, dass es Männern innerhalb von Kitas möglich sei, diese Ungerechtigkeiten sehen zu können. Zwar wird das Handeln der Frauen als Ursache für bestimmte geschlechtliche Stigmatisierungen benannt, unhinterfragt bleibt jedoch die eigene (männliche) Performanz, die jedenfalls zugleich Rollenzuschreibungen eröffnet (beispielsweise May 2016).

Es sei nun einmal dahingestellt, ob sich die hier präsentierten Einsätze nicht wechselseitig aufeinander beziehen könnten. Beiden wohnt ein deutliches politisches Moment inne.

Augenscheinlicher ist dies beim bildungstheoretischen Einsatz zur Verhältnisbestimmung von Geschlecht und Bildung. Hier lässt sich wohl ein Bewusstsein dafür finden, dass der eigene Denkeinsatz ein *partialer* ist, der Ungerechtigkeiten, die über bestimmte Zuschreibungen von außen vorgenommen werden, auszuweisen vermag. Die konstatierte Nähe einer dualistisch konzipierten Männerforschung (eben nicht Männlichkeitsforschung, wie sie beispielsweise von Forster [2011] vertreten wird) zu entwicklungspsychologisch konnotierten *bindungstheoretischen* Zugängen (die ebenfalls in gesunde Entwicklung / nicht-gesunde Entwicklung kodiert werden) lässt sich auf den ersten Blick nicht so sehr als politischer Anspruch identifizieren. Auf den zweiten Blick wird allerdings deutlich, dass ein solcher Zugang neben der Stabilisierung bestimmter Geschlechter- und Gesellschaftsordnungen als gewissermaßen *naturnatürlich* gegebene ebenfalls *identitätspolitische* Ansprüche darauf erhebt, von außen zuweisen zu können, was sich als *mannhaft* erweisen lässt und was nicht. Ein solcher Ansatz kann unter Einnahme einer politischen Perspektive interpretiert jedenfalls dazu dienen, bereits bewährte Zuschreibungen als *naturalistische* zu stabilisieren und sichere Rahmungen zur Identifikation von Identität anzubieten, die jedenfalls bei einem *poststrukturalistisch* informierten bildungstheoretischen Ansatz in der Weise nicht mehr identifiziert werden können. Dass sich ein solcher Ansatz auch medial wirksam für pädagogische Praxis und daran gekoppelte politische Ideologien ein- und umsetzen lässt, liegt auf der Hand.

In den jüngst von Koch (2015) politisch unterstützten Überlegungen zur Erhöhung des Männeranteils in Kindergärten lassen sich performative Versuche erkennen, über die Instrumentalisierung des Geschlechterdiskurses eine (Re-)Traditionalisierung des Geschlechterverhältnisses im Kindergarten zu sichern.

Der Ausgangspunkt der Kritik seitens Männerforscher\_innen, die sich – wenigstens performativ – zu Anwälten von Männern gerieren, ist, dass eine Erhöhung des Männeranteils in kindlichen Bildungsinstitutionen insofern zu einer Professionalisierung führen würde, als „Mütterlichkeit als entwicklungsverhindernde Praxis [dargestellt wird], aus der Kinder durch Männer befreit werden müssen“ (Rose 2013d: 10).

Im vorliegenden Beitrag zeigen wir auf, dass die seit Jahrzehnten (Wildgruber/Becker-Stoll 2011) stattfindenden Professionalisierungsbemühungen im Elementarbereich von Seiten der Männerforscher negiert werden und stattdessen die Professionalisierung durch eine Erhöhung des Anteils männlicher Pädagogen propagiert bzw. die Erhöhung des Männeranteils durch eine verstärkte Professionalisierung postuliert wird (Jensen 1996; Koch 2012: 374ff.; Höyng 2012). Wir plädieren dafür, den professionstheoretischen Diskurs von geschlechterdichotomen Zuschreibungen frei zu halten.



## 2 Feminisierung und ihre postulierte Auswirkung auf die kindliche Entwicklung

Die Forderung nach mehr Männern in elementarpädagogischen Einrichtungen geht einher mit der Feststellung einer „Feminisierung“. Damit wird aber nicht der Umstand benannt, dass vergleichsweise wenige Männer in den Einrichtungen arbeiten. Vielmehr werden mit dem Begriff „Feminisierung“ verschiedene Probleme verbunden (bspw. Aigner 2009). Die Erhöhung des Männeranteils soll dabei zu einer Erhöhung der pädagogischen Qualität im Elementarbereich führen. Die hierfür vorgebrachten Argumente sind vielfältig. Der Professionalisierungsdebatte entsprechend erfolgt die Analyse des Diskurses anhand der drei Qualitätsdimensionen Orientierungsqualität, Strukturqualität und Prozessqualität.

Im historischen Rückblick kann deutlich gemacht werden, dass der Frauenanteil in Kindergärten traditionell sehr hoch ist. Bereits innerhalb Fröbels Kindergärten schlägt der Versuch, viele Männer für die pädagogische Arbeit in Kindergärten zu gewinnen, fehl. Von den institutionellen Anfängen des Kindergartens an kommen Männer in dieser Berufssparte kaum vor. Dennoch werden in diesem stark von weiblichen Betreuungspersonen dominierten Feld insbesondere in allgemeinen Professionalisierungsbemühungen der letzten Jahre innerhalb pädagogischer Institutionen Schritte in Richtung der Etablierung des Kindergartens als erster frühkindlicher Bildungseinrichtung eingeleitet (Wildgruber/Becker-Stoll 2011).

Eine Verschiebung des Geschlechterverhältnisses in Bezug auf das Berufsleben (beide Partner sind de jure gleichberechtigt und üben beide einen Beruf aus) hat dazu geführt, dass öffentliche Bildungseinrichtungen in den letzten Jahrzehnten verstärkt mit Praxen vormals nichtöffentlicher Arenen konfrontiert wurden.

Dadurch, dass traditionelle Frauenberufe, wie Rabe-Kleberg (1996: 276f.) beschreibt, von Frauen gemieden und verlassen werden, erhält die Kritik der in diesen Berufen verbleibenden Frauen an den „vormodernen und unzulänglichen Strukturen“ (ebd.: 277) Gewicht. Sie würden damit „einen wesentlichen Schritt in Richtung auf die Aufklärung traditioneller und geschlechtertypischer Arbeitsverhältnisse“ tun.

Nach wie vor gilt Bildung als legitime Praxis des bürgerlichen Kindergartens. Erziehung und Betreuung wird als Aufgabe des Elternhauses oder im Sinne der Subsidiarität als Aufgabe sozialpädagogischer Einrichtungen angesehen. Somit konnten Erziehung und Betreuung bzw. das *Sein* nicht in ein modernes Professionsverständnis integriert werden, wie dies im aktuellen Diskurs zu *educare* vorangetrieben wird, in dem ein Bildungs- und holistischer Betreuungsauftrag gleichberechtigt legitimiert wird.

Geschichtlich betrachtet hatten Kindergärten zwei mehr oder weniger getrennte Aufgaben und Zielgruppen: (1) Sozialarbeiterische für die Kinder benachteiligter sozialer Schichten und (2) Bildung für Kinder des Bürgertums (Aden-Grossmann 2002). Bennett (2003b) zeigt, dass diese Trennung „both at the level of central policy-making and in the conceptualization and development of early childhood institutions“ in vielen Ländern aufrechterhalten wurde und zu einer „overemphasis on the cognitive development of children in educational services to the detriment of care and social attachment“ führt (ebd., S. 44), und plädiert für eine stärkere Integration beider Aufgaben.<sup>3</sup> Während sich Care auf den Moment bezieht, ist Bildung eine auf die Zukunft gerichtete Tätigkeit. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Sein (being) und Werden (becoming) ist der Kindheitsforschung eingeschrieben und bedarf einer „working balance between the temporal constructs of ‘being’ and ‘becoming’ without diminishing the humanity or the personhood of every human being, child or adult“ (Uprichard 2008: 309).

Der feminisierte Kindergarten sei „lieb und nett“ (Aigner/Rohrmann 2012: 430) und müsste um „andere, männlich konnotierte Elemente wie Abenteuer, Forschen, Experimentieren und Sport erweitert werden“ (ebd., S. 430). Die Autoren merken an, dass dies auch „den neueren Auffassungen [...] kindgemäßer Pädagogik“ entspräche und betonen selbst, dass es um eine Reformulierung des Professionsverständnisses im elementarpädagogischen Bereich gehe, die bereits im Gange sei.

So würde durch Männer beispielsweise eine von Frauen nicht angebotene Form des Spiels eingebracht, da jene „mit Kindern, vor allem mit Jungen, auch wilder, körperbetonter und raumgreifender“ (Koch 2012, S. 87) spielten.

Frauen könnten nur in geringem Maße dem kindlichen Bedürfnis nach Freiraum nachkommen, weil die Figur der weiblichen Betreuungsperson (assoziiert mit dem Weiblichen aus der Psychoanalyse) in zu hohem Maße einen bewahrenden, beschützenden, deshalb auch begrenzenden und einengenden Einfluss auf Kinder hätte, der aber ihren individuellen Freiheitsbestrebungen, der Wild- und Ungezähmtheit des Kindlichen nur in geringem Maße Rechnung tragen könne. Auf diese Weise werden verstärkte Tendenzen der Verrechtlichung, der Reglementierung und Begrenzung innerhalb der Institution Kindergarten den Frauen als deren Auslöserinnen und Bewahrerinnen zugeschoben, während die Erhöhung des Männeranteils vor allem dazu führen würde, jenem unkontrollierbaren, wilden Moment des Kindseins einen Raum zu geben, bzw. dieses durch die unterschiedliche Ansprache allererst hervorbringen würde. Die von Aigner et.al. geübte Kritik an einer Überreglementierung der Kindheit wird auch von Takacs/Kostal (2015) aus einer Versicherungslogik heraus argumentiert. Noch in den 80er-Jahren finden wir eine klare Abgrenzung von Aufgaben des bürgerlichen Halbtagskindergartens und freiem, ungelenktem

3 Dies sei in skandinavischen Ländern beispielsweise relativ früh geschehen.

Spiel im Freizeitbereich. Insofern war die Aufgabe des Kindergartens hier weitaus klarer: Während dem Wilden, Ungelenkten insbesondere in der individuell gestaltbaren Freizeit Rechnung getragen werden konnte, war es dezidierte Aufgabe des Kindergartens, die Kinder auf ein verstärkt reglementiertes und reguliertes Leben in zukünftigen Bildungseinrichtungen vorzubereiten. Diese Abgrenzung ordnet der Institution Kindergarten die Aufgabe des Formens des *Werdens* zu, während das *Sein* des Kindes im Freizeitbereich stattfindet.

Der Titel der Dissertation von Koch (2012)<sup>4</sup> verspricht die Etablierung eines geschlechtsneutralen Professionsverständnisses der Elementarpädagogik. Zwei Wege sind hierbei denkbar: Zum einen würde die Rekrutierung von mehr Männern zu einer geschlechtsneutralen Professionalität beitragen und zum anderen ziehe ein geschlechtsneutrales Professionsverständnis mehr Männer an. Dieses Verständnis teilt Koch mit Rohrmann (2009: 51):

„Zwar haben Erzieherinnen durchaus (sic!) ein professionelles Selbstverständnis ihres Berufs, aber weiblich geprägte kulturelle Muster erschweren den Prozess der Professionalisierung. Dazu gehören die Vorstellung einer ‚natürlichen, intuitiven Mütterlichkeit‘ als wesentlichem Element des Erziehungshandelns, die Überbetonung von Einfühlung und Harmonie und die Vermeidung von Konflikten und offener Auseinandersetzung.“

Rohrmann verweist hier auf Friis (2008: 24):

„Wenn der Kindergarten dann ‚heimelig‘ eingerichtet ist mit vielen verschiedenen Elementen aus einem Ort wie dem ‚Zuhause‘, macht es das den Müttern leichter – sie stoßen nicht gegen den Mythos der ‚guten Mutter‘, wenn sie ihr Kind dort lassen.“

Dieses Professionsverständnis würde Männer abschrecken und sei für den hohen Anteil weiblicher Arbeitskräfte verantwortlich. Trotz aller Unterschiede zwischen Ländern wird sowohl das Professionsverständnis (als Orientierungsqualität) als auch die Prozessqualität auf das Geschlecht zurückgeführt. Dieser enge Zusammenhang muss angesichts unterschiedlicher Prozessqualität bei ähnlich formuliertem Professionsverständnis hinterfragt werden.

Mit Butler wird danach gefragt, ob „nicht die Konstruktion der Kategorie [Männer] als kohärentes festes Subjekt eine unvermeidliche Regulierung und Verdinglichung der Geschlechterbeziehung“ (Butler 1991: 21) darstellen würde. Denn genau dies geschieht in dem vorliegenden Diskurs, indem die Forderung nach der Reformulierung des Professionsverständnisses an einen dichotomen Geschlechterdiskurs gebunden wird. Die Forderung nach mehr Männern in elementaren Bildungseinrichtungen kann vielfältig begründet werden, spezifische Benachteiligungen beispielsweise in Aufnahmeprüfungen der Ausbildungsstätten müssen vor der Kategorie Geschlecht diskutiert werden (Aigner/Rohrmann 2012). Aber die Forderung nach einem neuen Professionsverständnis würde *insbesondere in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit* davon

4 Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen. Impulse für eine „geschlechtsneutrale“ Professionalität in der Elementarpädagogik.

profitieren, auf die Reformulierung der Aufgabe des Kindergartens und zugrundeliegende Kindheitskonstruktionen abzuheben, anstatt den Geschlechterdiskurs dafür zu instrumentalisieren.

### **3 Professionalisierung als Integration von Education und Care**

Wohlvollend dem hier dargelegten Professionalisierungsdiskurs folgend, laufen die diesbezüglichen Forderungen auf die Integration der Aspekte (a) Education und Care, (b) Sein und Werden beziehungsweise (c) Betreuung, Erziehung und Bildung hinaus. Dies geschieht auch in Professionalisierungsdiskursen, die das Geschlechterverhältnis nicht zentral für ein pädagogisches Handeln setzen (Uprichard 2008; Wildgruber/Becker-Stoll 2011). Bei einem politisch motivierten historischen Rückgriff ist durchaus nachvollziehbar, dass Begründungsfiguren pädagogischer Praxis auf ihren weiblichen Ursprung zurückgeführt und für ihre Orientierung an vermeintlich weiblichen Normen kritisiert werden. Für einen rezenten Professionalisierungsdiskurs bleibt dabei fraglich, wie zwischen Legitimationsfiguren, die bürgerliche Frauen für ihre berufliche Tätigkeit benötigten, und ihren pädagogischen Orientierungen oder vielmehr ihrer pädagogischen Praxis vermittelt werden kann. Für bürgerliche Frauen war berufliche Tätigkeit mit einem Legitimationsproblem verbunden, dem sie argumentativ mit einer Analogiebildung zwischen Mütterlichkeit und ihrem Professionsverständnis begegneten. Bestrebungen, ein professionelles – im Gegensatz zu einem auf der „Natürlichkeit der Begabung“ beruhenden – Professionsverständnis zu erlangen, können bis in die Anfänge der Kindergartenpädagogik zurückverfolgt werden, wie anhand der früh einsetzenden Diskussion rund um den Begriff der *Titulantante* (Anonym 1889) nachweisbar ist. Ausgehend von der Schwierigkeit des Aufbaus eines professionellen Selbstverständnisses wird auf eine *Hausfrauenkultur* hingewiesen, die sich in der Gestaltung der Kindergärten und in den Umgangsformen zwischen Müttern und Pädagoginnen niederschlägt. Wird aber Prozessqualität direkt auf die Orientierungsqualität „Mutterersatz“<sup>5</sup> bezogen, wird die pädagogische Praxis in Kindergärten auf eine geschlechtliche Kategorie zurückgeführt, die nicht unbedingt handlungsleitend ist. Die von Kindergärtnerinnen etablierte Praxis auf die dargestellte Orientierungsqualität zurückzuführen, greift zu kurz, denn bürgerliche Frauen mussten ihre Arbeit im Kindergarten über ihre *primäre Mütterlichkeit* legitimieren. Die Formulierung pädagogischer Konsequenzen aus der Notwendigkeit von „Liebe, Sorge und Achtung“ orientierte sich lange an

5 „Substitute mother“ (Moss 2006).

der Vorstellung einer „sozialen Mütterlichkeit“ und wird allmählich auf der Grundlage einer „ethic of care“ abgelöst (Brumlik 2010).

Für eine weitere Entwicklung pädagogischer Professionalität, in der die Integration von Education und Care erreicht werden soll, erweist sich hingegen die Bindung von Care-Aspekten an Pädagoginnen und Education-Aspekten an Pädagogen als hinderlich, vor allem, wenn im Diskurs die Bindung bestimmter Aspekte an ein Geschlecht willkürlich und arbiträr vorgenommen wird. Professionelles Handeln im Bereich des Kindergartens heißt aber, dass auch die Care-Aspekte von einer geschlechtsspezifischen Zuweisung losgelöst werden und von allen professionell Handelnden innerhalb des Bereichs ausgeführt werden. Eine professionelle Praxis könnte sich gerade als eine auszeichnen, die Handeln nicht mehr binär an Geschlechtlichkeit rückbindet. Vielmehr kann ein Plädieren für Diversität bedeuten anzuerkennen, dass intrasexuelle Unterschiede im Handeln größer sind als intersexuelle (Nelson 2014).

## 4 Kinder brauchen Pädagogixe

Die von uns hier verwendete Formulierung mag bei Leser\_innen zum einen Verwunderung, zum anderen Unverständnis hervorrufen. Wir heben mit dem Begriff *Pädagogixe* auf das seit einiger Zeit im Schwedischen eingeführte *hen* ab, das als drittes Personalpronomen neben *er* und *sie* für das gemeinsame Geschlecht eingeführt wurde. Dieses dient dazu, Personen ohne Ansehen ihres Geschlechtes ansprechen zu können. Mit der Benennung als Pädagogixe bringen wir eine Perspektive in den Diskurs ein, mit der wir eine performativ wirk-same Theorie und Forschungspraxis jenseits dualistisch gedachter Geschlechterkategorien eröffnen wollen.

Während die positiven Auswirkungen einer Erhöhung des Männeranteils in elementarpädagogischen Einrichtungen nur schwach belegt sind (Rose 2013d), haben politische Bemühungen zur Rekrutierung von Kindergärtnern in den letzten Jahren stark zugenommen. Der wissenschaftliche Diskurs dazu kommt derzeit weitgehend ohne kritische Einwürfe aus (ebd.: 14).

Der Befund, dass Kindergärten feminisiert seien, würde sich in der Strukturqualität beispielsweise durch eine heimelige Einrichtung, in der Orientierungsqualität in der Orientierung an der *primären Mütterlichkeit* und in der Prozessqualität im Überwiegen bestimmter Aktivitäten niederschlagen. Die Ursachen werden primär in dem Umstand gesucht, dass vor allem Frauen den Beruf ausüben. Männer als Teil dieser Dynamik des Geschlechterarrangements geraten erst dann in den Blick, wenn es um ihre Benachteiligung beziehungsweise Schwierigkeit geht, im *frauendominierten* Bereich Fuß zu fassen. Die Dichotomisierung von Geschlecht führt auch dazu, dass Frauen, die den Kin-

dergarten als Arbeitsplatz aufgrund etablierter Handlungspraxen meiden, unbeachtet bleiben. Die Diversifizierung, die mit Professionalisierung gleichgesetzt wird, wird durch die Erhöhung des Männeranteils, nicht durch die Rekrutierung *anderer* Frauen angestrebt. Um mehr Männer für die Arbeit in der Elementarpädagogik zu rekrutieren, schlagen Emilsen/Koch (2010c) die Förderung von Outdoor-Aktivitäten vor, weil Männer „mehr Freiheit empfinden [würden], mit Kindern auf ihre eigene Art zu arbeiten, ohne die Tradition ‚der mütterlichen Betreuung zu Hause‘“ (ebd., S. 543) reproduzieren zu müssen. Auffallend ist, dass Koch selbst festhält, dass der Anteil an männlichen Pädagogen vor allem in alternativen und elternverwalteten Einrichtungen deutlich höher ist als in bereits institutionalisierten und professionalisierten Einrichtungen (Koch 2012).

Wie gezeigt werden konnte, wird der Diskurs zur Erhöhung des Männeranteils geschlechterdichotom geführt. Dabei wird unterstellt, dass der Kindergarten mit hohem Frauenanteil *männliche* Aspekte systematisch ausgeschlossen hätte und damit für Männer wenig attraktiv sei. Dieser Diskurs bezieht sich auf den aktuell stattfindenden Professionalisierungsdiskurs, indem (a) mit der Erhöhung des Männeranteils ein Beitrag zur Professionalisierung postuliert wird oder (b) durch eine Stärkung der Professionalität mehr Männer für die Arbeit im elementarpädagogischen Bereich rekrutiert würden. In beiden Fällen wird Männern im Vergleich zu Frauen ein größeres Interesse an Professionalität zugesprochen. Damit wird der postulierte Maternalismus eben nicht durch eine „geschlechtsneutrale Professionalität“ (ebd.) abgelöst, sondern um Paternalismus und männliche Stereotypen (ebd.) erweitert. Problematisch erscheint uns dabei aus einer teamstrukturellen Perspektive, dass weibliche Handlungspraxis als klares, kohärentes Konstrukt beschrieben wird, der die ursprüngliche Freiheit des Mannes gegenübergestellt wird. Eine solche Ungleichheit in Bezug auf Handlungsspielräume erschwert eine gemeinsame pädagogische Konzeption von Handlungspraxis oder entwickelt sich hin zu einem *anything goes* des männlichen Pädagogen, der jede Infragestellung seiner Praxis auf einen Geschlechterkonflikt zurückführen wird.

In unserem Beitrag möchten wir gegenüber den Bestrebungen zur Professionalisierung qua dichotomem Geschlecht, wie sie in der Männerforschung fokussiert werden, für ein anderes Professionsverständnis im institutionalisierten Bereich des Kindergartens plädieren. Dieses stützt sich eben gerade nicht auf die These, dass Professionalisierung und Qualität der pädagogischen Einrichtung Kindergarten vor allem dadurch erhöht werden könne, dass mehr Männer in das Arbeitsfeld des Kindergartens Einzug halten. Vielmehr wollen wir mit und in unserem Beitrag die dringend nötige und noch nicht in aller Breite geführte Diskussion um die Frage eines professionellen Kindergartens wieder stärken.

Diese Diskussion ist eine, die zunächst nach den allgemeinen Bildungsaufgaben und Bildungszielen dieser Einrichtung fragen muss. Es wird also notwendig sein, sich aus einer bildungstheoretischen Perspektive die Frage zu stellen, was denn der Kindergarten als primäre Bildungsinstitution professionell leisten kann und leisten soll. Eine solche Diskussion, die sich von dualistischen Geschlechtszuschreibungen löst, kann nicht einer letztlich deprofessionalisierenden Handlungspraxis folgen, die Professionalisierung über eine Erhöhung des Anteils von Männern in der primären Bildungsinstitution Kindergarten behauptet. Zum einen ist eine solche Handlungspraxis als eine naturalistische zu klassifizieren, die komplexe gesellschaftliche Praxen simplifiziert, indem sie stabile Eigenschaften identifiziert, die den beiden Geschlechtern immanent wären. Zum anderen verbleibt ein Professionalitätsverständnis, das zunächst vermeintlich matriachale Zustände in Kindergärten als bildungseinschränkend klassifiziert und diese zu überwinden sucht, indem männliche Anteile beigelegt werden, in einer dualistisch gerahmten Kampfzone der Geschlechter. Es trägt nicht dazu bei, pädagogische Professionalisierung zu ermöglichen und weiterzuentwickeln, kann aber als Anlass zur Überwindung des geschlechterdichotom konstituierten Kindergartens gesehen werden.

## **Literatur**

- Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten: Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Aigner, Josef Christian (2009): Public Fathers. In: Männliche Identität: Psychoanalytische Erkundungen. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 53–65.
- Aigner, Josef Christian (2015): Kinder brauchen Männer: Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Gießen, Lahn: Psycho-sozial-Verlag.
- Aigner, Josef Christian / Rohrmann, Tim (Hrsg.) (2012): Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Anonym (1889): Aus den Erinnerungen eines Bezirksschulinspectors: Die Titular-Tante. In: Der Lehrerinnen-Wart 1, S. 18–21.
- Baar, Robert (2010): Allein unter Frauen: der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bennett, John (2003): Starting strong. The persistent division between care and education. In: journal of early childhood research 1, S. 21–48.
- Brumlik, Micha (2010): Ethische Gefühle: Liebe, Sorge und Achtung. In: Moser, Vera / Pinhard, Inga (Hrsg.): Care – Wer sorgt für wen? Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 6. Opladen u.a.: Budrich, S. 29–46.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt: Adorno-Vorlesungen 2002, Institut für Sozialforschung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Emilsen, Kari / Koch, Bernhard (2010): Men and women in outdoor play – changing the concepts of caring. Findings from Norwegian and Austrian research projects. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 18, S. 543–553.
- Fegter, Susann (2012): Die Forderung nach mehr Männern als Gerechtigkeitsproblem. In: *Betrifft Mädchen*, S. 4–9.
- Forster, Edgar (2011): *Jungenpädagogik im Widerstreit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Friis, Pia (2008): Männer im Kindergarten: Wie man sie anwirbt – und dafür sorgt, dass sie auch bleiben. Innsbruck: elementar.
- Höyng, Stephan (2012): Männer und Geschlechterverhältnisse in der Akademisierung des Arbeitsfeldes Kindertagesstätte. In: Cremers, Michael et al. (Hrsg.): *Männer in Kitas*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 199–218.
- Jensen, Jytte Juul (1996): *Men as workers in childcare services: A discussion paper*. Brussels: European Commission Network on Childcare.
- Kindler, Heinz / Grossmann, Karin (2008): Vater-Kind-Beziehung und die Rollen des Vaters in den ersten Lebensjahren von Kindern. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung*. 2. Aufl. München: Reinhardt, S. 240–255.
- Koch, Bernhard (2012): *Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen: Impulse für eine geschlechtsneutrale Professionalität in der Elementarpädagogik*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Koch, Bernhard (2015): *Der Kindergarten als Arbeitsplatz für Frauen und Männer: Eine Herausforderung für Geschlechterpolitik: eine Dokumentation der Tagung*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- May, Michael (2016): Wider die Reduzierung von Erziehern auf ihre Männlichkeit. In: *Sozial Extra* 40, 2, S. 50–53.
- Moss, Peter (2006): Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. In: *ciec* 7, S. 30.
- Nelson, Julie A. (2014): Are women really more risk-averse than men: A re-analysis of the literature using expanded methods. In: *Journal of Economic Surveys* 29, S. 566–585.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist semi an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 276–302.
- Rohrmann, Tim (2009): *Gender in Kindertageseinrichtungen – ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rose, Lotte (2013): *Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas: eine Analyse der Debatte und Projektepraxis; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sychowski, Gaja von (2011): *Geschlecht und Bildung: Beiträge der Gender-Theorie zur Grundlegung einer allgemeinen Pädagogik im Anschluss an Judith Butler und Richard Höningwald*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Takacs, Katharina / Kostal, Roland (2015): Kinder und das Gesetz – Rechtliche Bestimmungen als pädagogischer Hemmschuh? In: *Kinderfreunde* (Hrsg.): *Risiko*



- verboten: Kindliche Lebenswelten zwischen Schutz und Abenteuer. Wien: Kinderfreunde; AUVA; aap Architekten; AK, S. 73–74.
- Uprichard, Emma (2008): Children as Beings and Becomings: Children, Childhood and Temporality. In: *Children & Society* 22, S. 303–313.
- Wildgruber, Andreas / Becker-Stoll, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 57, S. 60–67.

*Die Weite der  
Geschlechterforschung –  
zwei Beiträge anlässlich  
eines Symposiums  
für Barbara Rendtorff*



# Die Zärtlichkeit der Strenge: Dissens als Beziehung zur Anderen<sup>1</sup>

*Rita Casale*

Für Barbara Rendtorff

Anlässlich des 65. Geburtstags von Barbara Rendtorff möchte ich von einer spezifischen Form der Begegnung sprechen. Die persönliche Begegnung wird den Anstoß geben, die Beziehung zur Anderen zu denken, sie wird nicht zum Gegenstand einer Beschreibung werden.

Meine Überlegung erfolgt in einem Dreischritt. Sie beginnt mit der *Erinnerung* an eine Begegnung, die in der Form eines Dissenses stattfand. Daraufhin erfolgt eine *Verortung*: Der Dissens wird in jenen Kontext eingebettet, der in den letzten Jahrzehnten des letzten Jahrhunderts die Differenz zu denken versuchte. Sie schließt mit dem *Entwurf*, Dissens als Beziehung zur Anderen zu verstehen: Die Zärtlichkeit der Strenge.

## **1 Die Erinnerung: *Begegnung in Form des Dissenses***

Das erste Mal begegnete ich Barbara am Tag des Geburtstags von Simone de Beauvoir, am 9. Januar 1997, vor zwanzig Jahren, in Frankfurt am Main. Ich war drei Tage zuvor aus Bari in der Stadt angekommen und wohnte bei Gisela Engel. Sie nahm mich mit zur Frauenschule und hatte mir schon von Barbara Rendtorff erzählt. Barbara hielt an dem Tag einen Vortrag im Rahmen der Tagung „Politische Identität und befreiendes Denken“. Als ich sie sah, schien

1 Der Text entspricht dem Manuskript des Vortrags, der zu Ehren Barbara Rendtorffs anlässlich ihres 65. Geburtstags am 14.10.2016 an der Universität Paderborn im Rahmen des Symposiums „Wissenschaft als Dissens“ gehalten wurde.

sie mir unglaublich schön, sie trug einen langen und leichten Pullover, der ihr, so meine Erinnerung, leicht von den Schultern fiel. Sie hatte das Manuskript des Vortrags vor sich liegen, sprach aber frei, den Text ihres Manuskripts eher kommentierend. Der Titel des Vortrags lautete: „Denken am Rande der Lichtung“.

Das in der Erinnerung gebliebene Bild der eleganten Silhouette einer im Sprechen denkenden Frau steht für mich exemplarisch für das, was ich mit den ‚Frankfurter Frauen‘ verbinde, für das, was sie für mich bedeutet haben: Die Erfahrung städtischer Intellektualität.

Der Vortrag begann mit der Lektüre eines Zitats aus dem Text von Jean-François Lyotard *Ob man ohne Körper denken kann*:

„Bei dem, was wir hier ‚Denken‘ nennen, ‚lenkt‘ man den Geist nicht, man läßt ihn vielmehr los. Man gibt ihm keine Regeln, sondern man lehrt ihn, aufnahmebereit zu sein. Man räumt nicht das Terrain, um mit klaren Konturen bauen zu können, sondern man schafft eine Lichtung, in die das Fast-Gegebene eindringen kann, um sie als Raum zu verändern. Solche Arbeit entspricht – ungefähr – dem, was Freud ‚Durcharbeitung‘ nennt.“ (zitiert nach Rendtorff 1997: 22)

Barbara deutete in ihrem Vortrag die von Lyotard benutzte Metapher der Lichtung als eine Möglichkeit, jenseits fixierter Kodierungen wahrzunehmen, jenseits einer retroaktiven Bedeutungsproduktion zu denken:

„Wir gehen aus von der Frage, was eine Öffnung des Denkens ermöglichen kann, was uns also gestattet, einen ‚öffnenden‘ Blick auf uns selbst, die Gesellschaft oder was auch immer zu werfen. [...] Was normalerweise geschieht [...] ist etwa Folgendes: Die Wahrnehmung bzw. der Gedanke [...] verknüpft sich mit dem zuvor Gesehenen und ‚antizipiert zugleich das Sehen des nächsten Augenblicks‘, es bewegt sich im geltenden ‚Code‘, der die Bedeutung von Begriffen erzeugt.“ (Ebd.: 28)

Barbara Rendtorffs Gedanken waren mir vertraut, ich konnte ihr folgen, allerdings nur *bis zu einem bestimmten Punkt*. In der Diskussion habe ich versucht, durch eine Frage ihren Gedanken weiterzudenken. Ich glaube, Barbara verstand die Frage als eine Korrektur ihrer Auslegung. Doch ich wollte mit der Frage, im Versuch, ihren Gedanken weiterzuspinnen, einen Dissens, keine Korrektur, artikulieren. Nietzsche würde dazu sagen:

„Ich greife nur Dinge an, wo jedwede Personen-Differenz ausgeschlossen ist, wo jeder Hintergrund schlimmer Erfahrungen fehlt. Im Gegenteil, angreifen ist bei mir ein Beweis des Wohlwollens, unter Umständen der Dankbarkeit.“ (Nietzsche 1889: 275)

Die Frage, mit der ich mich an Barbara wandte, betraf die Interpretation der Lichtung. Aus meiner Perspektive verschob Lyotard in der Übernahme von Heideggers Metapher der Lichtung die Grenze der Wahrnehmung des cartesianischen Subjekts, blieb aber mit seiner Auffassung noch einem subjektivistischen Verständnis des Denkens verhaftet. Während Heidegger mit der Metapher der Lichtung das Sich-Ereignen der Wahrheit in der Sprache geschichtlich dachte (Heidegger 1969: 71–72), brachte Lyotard die Metapher der Lichtung in Zusammenhang mit einer Haltung des Subjekts. Für mich waren, sind, das

eine – der geschichtliche Horizont der Möglichkeit des Denkens – und das andere – die Haltung des Subjekts – nicht getrennt voneinander zu denken, obwohl sie nicht gleichzusetzen sind.

Dieser Dissens ist, glaube ich, zwischen uns noch nicht ganz ausgeräumt worden, er bleibt der Ort unserer Begegnung, unseres Gesprächs. Er war mein erster Annäherungsversuch an Barbara.

## **2 Die Verortung: *Dissens als Begriff***

Dissens drückt eine spezifische Art der Kritik aus, die aus der Position einer bestimmten Differenz gegenüber dem, was kritisiert wird, entsteht. Es handelt sich um die Markierung eines Unterschieds zum gängigen Diskurs.

In den Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts bildete diese Form der Kritik eine Praktik sowohl wissenschaftlichen Argumentierens als auch sozialen Widerstands.

In den sogenannten Philosophien der Differenz (J. Derrida, G. Deleuze, M. Foucault), im postmodernen Denken (J.-F. Lyotard) emanzipiert sich die Kritik von einer dialektischen Tradition hegelianischer Prägung (Descombes 1979/1981), die Dissens als Motor des Fortschritts der Menschheit zum Zweck ihrer vernünftigen Entfaltung begriff. Differenz wird nicht mehr als eine Negation verstanden, die es zu überwinden gilt (Deleuze 1968). Differenz wird zum Synonym von Autonomie, von Andersheit, von alternativen Lebensformen.

Im wissenschaftlichen Kontext führt eine solche Transformation der Logik der Argumentation zu einer Krise der klassischen Episteme der Repräsentation und zur Bejahung postmoderner Pluralität.

Die daraus folgende Anerkennung der Vielfalt beinhaltet eine tiefe Veränderung des Politikverständnisses und der damit verbundenen Funktion von staatlichen Einrichtungen und politischen Organisationen (in erster Linie Parteien und Gewerkschaften). Sie verlieren an repräsentativer Kraft und verwandeln sich hauptsächlich zu Akteuren ökonomischer Rationalisierung. Gesellschaftlich ist die, wenn wir sie so nennen wollen, postmoderne Wende mit widersprüchlichen Konsequenzen verbunden: Anerkennung der Alterität als solcher einerseits, Kulturalisierung von Differenzen und zynische Duldung paralleler Gesellschaften andererseits.

Die einzige Form von Rationalität, die als postmetaphysische noch für legitim gehalten wird, ist die des Widerstreits im Sinne Lyotards (1983). Der Widerstreit dient nicht einem äußerlichen Zweck, *telos*, der den Widerstreit aufzuheben hat, sondern er wird selbst zum Ausschließungs- bzw. zum Ur-

teilskriterium. Für *politically incorrect* werden diejenigen Positionen gehalten, die den Widerstreit der Kräfte negieren, die mit dem Widerstreit nicht kompatibel sind.

Der Widerstreit wird auf diese Art zur neuen Formel westlicher liberaler Rationalität und neutralisiert damit die Kraft jenes epistemologischen und politischen Kontrapunkts, den die Vertreter des Poststrukturalismus und der sozialen Bewegungen mit Begriffen wie Differenz und Autonomie setzen wollten (u.a. Deleuze 1962).

Die Subsumierung der Differenz unter die Logik liberaler bzw. postmoderner Pluralität stößt jedoch an eine Grenze, wenn Differenz in Zusammenhang mit der Kritik an der Metaphysik der Präsenz und der damit verbundenen phallogozentrischen Logik gebracht wird. Ich denke an Heideggers Philosophie, an Derridas Philosophie der Schrift und vor allem an den Differenz-Feminismus.

Die misslungene Subsumierung werde ich nicht als einen Erfolg, als gewonnene Hegemonie einer neuen Form des Denkens und der Wahrnehmung, die durchsetzen konnte, Anwesende im Lichte des Abwesenden zu betrachten, das Faktische im Kontrast zum Möglichen zu begreifen, die Andere nicht im Spiegel des Selbst zu sehen. Die misslungene Subsumierung ist rein negativ: sie hat die Form eines Entzugs. Sie konnte weder majoritär werden noch als bloße Bejahung postmoderner Pluralität nivelliert werden.

Der Faden dieses Entzugs sollte wieder aufgenommen werden.

Die Bedeutung der Kritik an der Metaphysik der Präsenz, die vor allem von Heideggers Analysen zur ontologischen Differenz und von Derridas Dekonstruktion geprägt ist, möchte ich an zwei unterschiedlichen Phänomenen kurz erläutern, die verschieden und doch eng miteinander verbunden sind: der neue Triumph des Positivismus und die Negation der sexuellen Differenz. Beide Phänomene zeigen einen Umgang mit der Differenz, der sie zu einem Ding, zu einer Identität macht. Sie negieren den relationalen Charakter der Differenz, der den Kern von Heideggers negativer Ontologie und Irigarays *Ethik der sexuellen Differenz* bildet. Der gegenwärtige Positivismus äußert sich im wissenschaftlichen Kontext in der Dominanz der sogenannten evidenzbasierten Forschung, die Ergebnisse gesellschaftlicher Prozesse naturalisiert und wissenschaftliche Relevanz auf Wirkungseffekte reduziert. Die Negation der sexuellen Differenz wird mit unterschiedlichen Intentionen und Zwecken verfolgt. Die einen machen sie zu einer Konstruktion, die anderen zu einer Qualität der Natur. Tatsächlich ist sie weder Konstruktion noch Natur, vielmehr steht die sexuelle Differenz, um mit Irigaray zu sprechen, für die Erfahrung der Alterität des Anderen als solchem (Irigaray 2008). Die sexuelle Differenz, wahrgenommen und begriffen als Differenz selbst, als Differenzverhältnis, bildet den Ausgangspunkt meines dritten Schritts.

### 3 Ein Entwurf: *Dissens als Beziehung zur Anderen: Die Zärtlichkeit der Strenge*

Die Perspektive der sexuellen Differenz dient mir hier nicht als Ausgangspunkt, um das Verhältnis zum anderen Geschlecht zu denken, sondern um den Entwurf für eine Beziehung zu einer anderen Frau zu skizzieren.

In *Ethik der sexuellen Differenz* (1984/1991) vergleicht Irigaray in dem Kapitel *Die Liebe zum Selben. Die Liebe zum Anderen* das Männerverhältnis mit den Beziehungen, die Frauen miteinander unterhalten. Das Verhältnis der Männer unter sich sei teleologischer Natur, ich würde sagen, sie kultivieren ein vermitteltes Verhältnis. Ihr Verhältnis wird über die Produktion bestimmt:

„Ihre Liebe ist teleologisch. Sie richtet sich auf ein Ziel außerhalb von ihnen. Sie strebt nach außen, will außerhalb ein Haus errichten. Die Spannung, die Intention richtet sich auf eine Stätte, eine Sache, eine Produktion außerhalb ihrer selbst. Auch als Drittes oder als Spieleinsatz zwischen ihnen.“ (Irigaray 1991: 121–122)

Im Gegensatz dazu sei das Verhältnis zwischen Frauen unmittelbar, es sei nicht über ein Drittes vermittelt. Ihre unmittelbare Nähe sei Ursache von Neid und Konkurrenz. Im besten Fall seien Frauen Komplizinnen, andernfalls, was nur die Kehrseite der gleichen Medaille sei, Rivalinnen.

„Diese Konkurrenz lähmt auch die Liebe zwischen Frauen-Schwestern. Ihre Anstrengung zielt darauf, die Position der *einzigsten* zu erringen: gewissermaßen die der *Mutter der Mutter*.“ (Ebd.: 123)

Im Laufe ihrer Argumentation verweist Irigaray auf drei Instanzen, die ich als Ersatz für eine verfehlte Vermittlung zwischen Frauen interpretiere. Die Rivalität zwischen Frauen beziehe sich auf

- die reale Mutter,
- einen Prototyp mütterlicher Allmacht,
- das Begehren des Mannes: das des Vaters, des Sohnes, des Bruders (ebd.: 123).

Da es sich um eine unmittelbare Rivalität handelt, d.h. um eine Rivalität, die nicht sachlich vermittelt, sondern darauf ausgerichtet ist, den Platz der Anderen zu besetzen, zu übernehmen, entsteht aus diesem Verhältnis eine Positionierung der einen gegenüber der Anderen, die rein symmetrisch, d.h. spiegelhaft ist. Irigaray unterscheidet diesbezüglich drei Haltungen, die sie als „zudringliche Berechnungen“ charakterisiert:

- wie du,
- ich auch,
- ich mehr (oder weniger).

„Diese zudringlichen Berechnungen (die unbewußt oder vorbewußt angestellt werden) lähmen das Fließen der Affekte. Durch Verhärtung, durch Imitation, durch Festlegung der Ränder der anderen – nur um zu ‚existieren‘. Als Liebesbeweise zerstören diese Vergleiche die



Möglichkeit eines Orts zwischen Frauen. Sie bewerten sich nach Maßstäben, die nicht die ihren sind und die diesen möglichen Ort ihrer Identität okkupieren, ohne ihn bewohnbar zu machen. Diese Äußerungen zeugen von noch infantilen Affekten oder von Affekten, die noch in einem Kampf auf Leben und Tod gefangen sind, in dem Kampf um einen Narzißmus, der immer verschoben oder verlagert wird: ins Unendliche oder in die Hände eines Dritten als Richter.“ (Ebd.: 124)

Daraus resultiere eine Art ursprünglicher Kommunismus zwischen Frauen. Irigaray gebraucht den Ausdruck in einem pejorativen Sinn, sie bringt ihn in Verbindung mit einem gängigen Urteil, das in der Formel „*wie alle*“ seinen Ausdruck findet. Ein solches Urteil verwehre der anderen Frau die Möglichkeit, aus einer undifferenzierten Masse herauszutreten (ebd., S. 124).

„Es gibt kein *mit dir* in dieser Ökonomie. Sondern entweder ein Fusionelles, aus dem nichts emportaucht oder emportausen darf, oder ein blindes Konkurrieren um einen Platz oder Ort, der schlecht definiert ist, aber zum Anziehungspunkt wird, der Neid, Verlangen, Leidenschaft auslöst. Es ist noch nicht *eine andere*, die geliebt wird, sondern der *Ort*, den sie einnimmt, den sie erschafft und den es ihr eher zu nehmen gilt, als daß er respektiert würde.“ (Ebd.: 125)

Damit es anders wird, damit Frauen beginnen, sich zu sehen, sei es notwendig, gegen die eigene Geschichte zu arbeiten. Eine neue Symbolik müsse entfaltet werden, die den Frauen erlaube, miteinander statt gegeneinander sprechen zu können. Idee und Praktik einer *Zärtlichkeit der Strenge* entstehen aus einem solchen Versuch.

Zuerst zur *Zärtlichkeit* im erotischen Sinn.

Die Erotik der Zärtlichkeit wird von Denkerinnen und Denkern wie Th. Adorno, E. Lévinas und H. Arendt, die dem unmittelbaren, d.h. totalitären Verhältnis zur Geschichte, zum Sein, zu Anderen misstrauten, vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als ein Kontrapunkt zu der phallozentrischen Totalität des Einen und der pornographischen Enttabuisierung der Sexualität betrachtet. Die Erotik der Zärtlichkeit wird von einer genitalen Sexualität unterschieden, die den/die Andere/n als Besitzobjekt, als Objekt des Begehrens adressiert. Sie wird als eine Möglichkeit angesehen, sich dem narzisstischen Spielespiel heterosexueller stereotypisierter Geschlechterverhältnisse zu entziehen. In der Liebkosung, der Geste der Zärtlichkeit *par excellence*, ergreift man nicht den/die Andere/n. Man berührt sich. Man hört auf, füreinander die Projektion eines Mangels zu sein. Man bleibt in der eigenen Besonderheit miteinander.

Adorno konstatiert bereits 1963 in einem Text mit dem Titel *Sexualtabus und Recht heute*, dass die genitale Sexualität kein Tabu mehr sei. Der gesellschaftliche Angriff gegen die Sexualität richte sich nicht gegen ihre genitale Form, sondern gegen die Befriedigung der Partialtriebe. Zärtlichkeit gehöre dazu:

„Der Freudschen Theorie zufolge ist die zivilisatorisch approbierte und herrschende Form der Sexualität, die genitale, nicht, als was sie so gern sich verkennt, ursprünglich, sondern

Resultat einer Integration. [...] Desexualisierung der Sexualität wäre wohl psychodynamisch zu verstehen als die Form des genitalen Sexus, in der dieser selber zur tabuierenden Macht wird und die Partialtriebe verscheucht oder ausrottet. Ein Stück sexueller Utopie ist es, nicht man selber zu sein, auch in der Geliebten nicht bloß sie selber zu lieben: Negation des Ichprinzips. Sie rüttelt an jener Invariante der im weitesten Sinn bürgerlichen Gesellschaft, die von je auf Integration aus war, der Forderung nach Identität. Zunächst war sie herzustellen, schließlich wäre sie wieder aufzuheben. Was bloß identisch ist mit sich, ist ohne Glück. In der genitalen Zentrierung aufs Ich und auf die in sich ebenso feste Andere, für die nicht umsonst der Titel Partnerin Mode wurde, steckt Narzißmus.“ (Adorno 1963/1980: 104–105)

Dieses Stück sexueller Utopie äußert sich für Irigaray, die sich diesbezüglich auf die Analysen von Lévinas in *Totalität und Unendlichkeit* (1961/1987) über die Phänomenologie des Eros bezieht, in der Liebkosung, die den Anderen nicht als Objekt adressiert, nicht auf eine Projektion des Selbst reduziert. Die Liebkosung sei eine Geste, welche den Anderen begrüßt „und in der Annäherung respektiert, was ihn umschließt – subtiler, tastbarer Horizont, der jeden wie eine notwendige Kontur umgibt, Ausstrahlung seiner Präsenz, die über die Grenzen seines Körpers hinausgeht. [...] Kontakt, [...] der anzieht und an der Schwelle des Zugangs innehält.“ (Irigaray 1991: 241)

Die Liebkosung hält vor dem Besonderen inne. Sie entkommt der prädikativen Logik, die im Prädikat (Liebe) Subjekt (den/die Liebende) und Objekt (den/die Geliebte) synthetisiert, konjungiert. Sie vermittelt die Liebenden im Medium des Geliebten, des Liebenswerten.

Die Liebkosung ermöglicht das zärtliche Verweilen an der Schwelle des Zugangs, am Ort der Begegnung. Dieses Innehalten drückt für Arendt eine *wache Aufmerksamkeit* aus, welche erst durch Zurückhaltung die Nähe in der Begegnung ermöglicht: „Zärtlichkeit bedeutet scheue, zurückgehaltene Zuneigung, kein Sich-Geben, sondern ein Abtasten, das Streicheln, Freude und Verwundern an fremden Formen.“ (Arendt 1925/1998: 21)

Schließlich zur *Zärtlichkeit* im *intellektuellen* Sinn.

Hierzu leihe ich das Wort einem Autor, der trotz seiner berühmigten Misygynie, *malgré lui*, nicht nur zur ‚Frau der Philosophie‘, sondern zum Philosophen der Frauen geworden ist (Schlupmann 2012). Der Autor der *Fröhlichen Wissenschaft*, der der Überwindung der platonischen Trennung von Intelligiblem und Sensiblem sein gesamtes Œuvre widmete, hat die Zärtlichkeit als eine spezifische Form der Erkenntnis betrachtet, die er vom Mitleiden unterschieden sehen wollte. Während das Mitleiden eine unmittelbare Nähe ausdrücke, die Grenzen überschreite, stelle die Zärtlichkeit eine Leidenschaft dar, die ausgehend von der Differenz, vom Dissens, die Nähe suche: „Ich werfe den Mitleidigen vor, dass ihnen die Scham, die Ehrfurcht, das Zartgefühl vor Distanzen leicht abhanden kommt.“ (Nietzsche 1889, § 4: 270)

Dieses Pathos der Distanz fasse ich als jene *Strenge*, die erlaubt, der Anderen zuzuhören, an dem Ort der Begegnung zu verweilen und dort den Zugang zu den Sachen, zu den Fragen zu finden, die erst das Sprechen miteinander ermöglichen.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1963): Sexualtabus und Recht heute. In: Adorno, Theodor W. (1980): *Eingriffe. Neun kritische Modelle*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 99–124.
- Arendt, Hannah (1925): Schatten. In: Hannah Arendt, Martin Heidegger (1998): *Briefe (1925–1975)*. Frankfurt a.M.: V. Klostermann, S. 21–25.
- Deleuze, Gilles (1962): *Nietzsche und die Philosophie*. München: Fink 1976.
- Deleuze, Gilles (1968): *Differenz und Wiederholung*. München: Fink 1992.
- Descombes, Vincent (1979): *Das Selbe und das Andere. Fünfundvierzig Jahre Philosophie in Frankreich 1933–1978*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1981.
- Heidegger, Martin (1969): *Zur Sache des Denkens*. Tübingen: Niemeyer.
- Irigaray, Luce (1984): *Ethik der sexuellen Differenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991.
- Irigaray, Luce (2008): *Welt teilen*. Freiburg/München: Alber 2010.
- Lyotard, Jean-François (1983): *Der Widerstreit*. München: Fink 1989.
- Lévinas, Emmanuel (1961): *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*. Freiburg/München: Alber 1987.
- Nietzsche, Friedrich (1889): *Ecce homo. Kritische Gesamtausgabe, Abt. VI, Bd. 3*.
- Rendtorff, Barbara (1997): Denken am Rande der Lichtung. In: *The Women's Studies Newsletter*, Frankfurt a.M., S. 22–31.
- Schlüpmann, Heide (2012): Nietzsche-Rezeption in der alten Frauenbewegung: Die sexualpolitische Konzeption Helene Stöckers. In: Reschke, Renate (Hrsg.): *Frauen: Ein Nietzsche-Thema? – Nietzsche: Ein Frauenthema?*, *Jahrbuch der Nietzsche-Gesellschaft*, Bd. 19, Berlin: Akademie, S. 75–90.

„Glauben Sie denn, daß es Ihnen gelingen wird,  
unschuldig oder unbescholten zu bleiben,  
wenn Sie fortfahren, Gouvernante zu sein?“  
Sexualität als Versuchung und Gefahr  
in einer Lehrerinnenautobiografie

*Elke Kleinau*

Für Barbara Rendtorff zum 65. Geburtstag

## 1 Einleitung

Bei der Auswertung von Lehrerinnenautobiografien im Projekt „Nation und Geschlecht. Konstruktionen nationaler Identität in Autobiografien deutscher Lehrerinnen im 19. und frühen 20. Jahrhundert“ (vgl. Gippert/Kleinau 2014)<sup>1</sup> fiel uns ein Dokument auf, das in mehrfacher Hinsicht nicht in das vorliegende Sample zu passen schien, obwohl der Text in Bezug auf Nationalitäts- und Fremdeitskonstruktionen ausgesprochen aussagekräftig war. Passagen, formuliert anlässlich einer Rheinreise als Gesellschafterin einer betuchten Engländerin, sprangen geradezu ins Auge: „Nur am Rhein fühlt man sich als Deutscher – sonst nirgends! [...] und das Gelüste der Franzosen nach diesem deutschen Juwel, dem grünen Diamanten in Germaniens Krone, mußte jeden deutschen Mann zum Kampf herausfordern“ (Denkwürdigkeiten 1861: 81, 89). Äußerst kritisch wird der englische Nationalcharakter beurteilt: Nach jedem vorzeitig beendeten Engagement finden sich wahre Hasstiraden gegen englische Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, die sich allesamt durch Hochmut, Eigennutz und Herzlosigkeit gegenüber einer armen, rechtlosen deutschen Erzieherin auszeichnen (ebd.: 235). Was an dieser Schrift irritierte, war, dass sie in mehrfacher Hinsicht nicht in die für bürgerliche Autobiografinnen geltenden Konventionen und Restriktionen zu passen schien. Wir gingen von der Prämisse aus, dass es geschlechter-, standes- sowie epochenspezifische Begrenzungen bezüglich der Themenwahl gibt sowie der Art und Weise, wie darüber gesprochen werden darf. Körperlichkeit und Sexualität gehörten im 19. und frühen 20. Jahrhundert zu den Themen, über die sich bürgerliche Autorinnen und Autoren weitgehend ausschwiegen. Insbesondere in weiblichen Selbstzeugnissen stößt man höchst selten auf dieses Thema und wenn, dann bleibt es

1 Das Projekt wurde von der DFG gefördert.

bei vagen Andeutungen. Die „Denkwürdigkeiten einer deutschen Erzieherin in Belgien, England, Spanien, Portugal, Polen und Deutschland“ aus dem Jahr 1861 überraschten durch die relativ offene Inszenierung der Ich-Erzählerin als schöne, begehrensweite Frau, als Opfer von Neid, Missgunst, Intrigen und sexuellen Nachstellungen. Über Liebe zu einem Mann wurde in den von uns zuvor ausgewerteten Lehrerinnenautobiografien schon gesprochen, zumeist von unerfüllter Liebe, die aufgrund widriger Verhältnisse mit dem Tod des Geliebten ein frühzeitiges Ende nahm (vgl. Gippert/Kleinau 2014: 152f., 173). Unerwünschte sexuelle Avancen von Arbeitgebern werden gelegentlich vornehm zurückhaltend angedeutet (vgl. ebd.: 162). Eine vergleichbare Geschichte unerfüllter, weil zu spät erkannter, Liebe findet sich zwar auch in den „Denkwürdigkeiten“ (Denkwürdigkeiten 1861: 17), gleichwohl ließ uns die Lektüre zunächst etwas ratlos zurück, da die wiederholte Charakterisierung englischer Männer als skrupellose Wüstlinge, die es alle auf die Tugend der attraktiven deutschen Erzieherin abgesehen hatten, nicht zu unserem Bild vom englischen Gentleman passte. Zudem gelten heutzutage Engländer – zumindest im nüchternen Zustand – eher als prüde: No sex please, we're British!

Was ließ sich über die Autorin der „Denkwürdigkeiten“ ermitteln? Sowohl der Herausgeber als auch die Verfasserin der umfangreichen Schrift bleiben anonym. Seinen Einsatz für die Publikation begründet der Herausgeber damit, dass sie – im Gegensatz zu vielen vorliegenden Memoiren – „durchaus wahr“ und „dem Leben entnommen“ sei, das Lesepublikum finde „überall [...] Belehrung und angenehme Unterhaltung“, kurzum: es sei „lange kein interessanteres Buch erschienen“ (ebd.: Vorwort). Die Autorin lässt der Herausgeber mit folgenden Äußerungen zu Wort kommen:

„Wenn ich diese Blätter, welche ursprünglich der Freundschaft gewidmet waren, der Oeffentlichkeit [sic!] übergebe, so geschieht dies theils [sic!] um dem Wunsche der Freunde Genüge zu leisten, theils [sic!] um als Zeugin der Wahrheit aufzutreten, indem ich Charaktere, Begebenheiten und Thaten [sic!] enthülle, welche bis jetzt mißverstanden oder entstellt wurden, oder der öffentlichen Aufmerksamkeit entzogen waren, so viel sie auch des Lehrreichen und Interessanten bieten.“ (Ebd.: Vorwort)

Vordergründig wird mit dem ersten Teil des Satzes ein Bescheidenheitsgestus demonstriert, der der zeitgenössischen Erwartungshaltung an weibliche Autoren geschuldet ist. Die Verfasserin, von der wir im weiteren Verlauf der Schrift erfahren, dass sie Marie heißt, hat ihre Aufzeichnungen angeblich nur für den privaten Gebrauch, zum Lesen oder Vorlesen im Freundeskreis verfasst. Erst auf Drängen der Freunde hin habe sie eine Publikation in Erwägung gezogen. Der zweite Teil des Satzes offenbart aber, dass die Autorin mit der Veröffentlichung ihrer Lebensgeschichte eine Mission verbindet. Sie verspricht Enthüllungen, die im öffentlichen Interesse lägen, sie tritt selbstbewusst als „Zeugin der Wahrheit“ auf und grenzt sich – entgegen der Äußerung des Herausgebers – von Leserinnen und Lesern ab, die lediglich auf Unterhaltung sowie die Befriedigung ihrer Neugierde aus seien oder sich die Langeweile zu vertreiben

suchten. Für diese, so bekundet die Autorin selbstbewusst, habe sie „diese Blätter nicht geschrieben“ (ebd.: Vorwort). Dem Herausgeber zufolge können die Leserinnen und Leser der Lektüre zweierlei entnehmen, nämlich die richtige Beurteilung von „Menschen und Verhältnisse[n] in den höheren Kreisen“ sowie die bestimmter Nationalcharaktere, insbesondere die der Engländer (ebd.: Vorwort). Damit sind die beiden dominierenden Themen der Schrift angesprochen: Zum einen geht es um fragwürdige Sitten und Gebräuche, insbesondere sexuelle Libertinage, die dem Adel zugeschrieben werden und die der Abgrenzung des sich moralisch überlegen fühlenden Bürgertums nach ‚oben‘ dienen. Zum anderen geht es um die Konstruktion einer tugendhaften ‚deutschen‘ Identität, die sich in der Abwehr all dessen zeigt, was als ‚typisch englisch‘ galt.

Die chronologisch aufgebaute Erzählung in Gänze vorzustellen und zu interpretieren, davon sehe ich ab, da die Erzählung etliche Kapitel enthält, die die genannten Thematiken nicht berühren und deren Schilderung weltlicher und sakraler Bauten, von Kleidersitten und Volkstumsbräuchen dem Genre der Reiseliteratur zuzurechnen ist. Damit sollte das zeitgenössische bildungs- und kunstbeflissene Lesepublikum angesprochen werden. Bevor ich aber einzelne Szenen genauer in den Blick nehme, skizziere ich kurz, was sich der Schrift über die vermeintliche soziale Herkunft und die Bildungsbiografie der Ich-Erzählerin entnehmen lässt.

## **2 Soziale Herkunft und Bildungsbiografie**

Über die Herkunftsfamilie der Ich-Erzählerin erfahren wir, dass sie nach der Trennung ihrer Eltern zusammen mit ihrer Mutter, zwei Brüdern und zwei Schwestern auf dem Gut ihrer Großeltern aufwuchs. Der Vater, der als Großhändler fast sein gesamtes Vermögen durch die napoleonische Kontinentalsperre verloren hatte, habe sich allerdings nach Kräften bemüht, seinen Kindern höhere Bildung zukommen zu lassen (ebd.: 1). Dem ältesten Sohn wird noch ein standesgemäßes Studium in Leipzig ermöglicht. Der jüngere erlernt das Tischlerhandwerk, was in bürgerlichen Verhältnissen einem sozialen Abstieg gleichkommt. Auch für die Töchter ist unter den finanziell prekären Umständen der Familie eine Erwerbsarbeit unumgänglich. Die älteste Schwester der Autorin arbeitet in einer „größeren Modehandlung“ (ebd.: 2) und übt damit einen der wenigen Berufe aus, die für Mädchen bürgerlicher Herkunft als standesgemäß galten. Die Autorin – die mittlere der drei Schwestern – zieht mit elf Jahren zu einer Schwester ihres Vater nach Dresden<sup>2</sup>, die von ihr als eine

2 Die Stadt wird nur mit dem Initial D. bezeichnet, aber die Skizzierung einer Reiseroute durch Deutschland und die Erwähnung des barocken „Hotel de France“ lassen die Schlussfolgerung zu, dass Dresden gemeint ist (Denkwürdigkeiten 1861: 92).

„arme[.], aber sehr gebildete [...] Person“ geschildert wird (ebd.: 1), die ob der „Verdienste ihres Vaters als Regiments-Arzt der \*\*\*schen Armee noch eine kleine Pension bezog“ (ebd.: 2). Der Tagesablauf im Haushalt der Tante ist streng reglementiert: Von acht bis zwölf Uhr besucht Marie die Schule, nach dem Mittagessen werden Handarbeiten gefertigt, die z.T. für den Verkauf bestimmt sind, sowie Französischstunden bei „Fräulein H., einer alte[n] Sprachlehrerin“ absolviert (ebd.: 3). Fräulein H. verfügt über tragfähige Kontakte mit zwei im Ort ansässigen Adelsfamilien, in die sie ihren Zögling einführt. Im Verkehr mit den Töchtern dieser Familien lernt Marie nicht nur die für ihre spätere Stellung als Gouvernante unabdingbaren feinen Umgangsformen, sondern genießt auch anderweitigen, aber nicht näher beschriebenen Unterricht (ebd.: 3). Mit der Konfirmation ist ihre Ausbildung beendet, da nun die ihrer jüngsten Schwester auf der Tagesordnung steht.

### 3 Ausgewählte Szenen

#### 3.1 Unseriöse Arbeitsvermittlerinnen

Ihr erstes berufliches Engagement geht Marie 15jährig als Kindermädchen (*bonne*) mit einem englischen Offiziersehepaar ein, dessen sechsjährige Tochter sie beaufsichtigen soll. Vom Charme des englischen Hauptmanns bezaubert, bestehen Vater und Tante, die die Verhandlungen für die minderjährige Marie führen, nicht auf der Abfassung eines schriftlichen Kontrakts und lassen das Mädchen mit der Familie die sofortige Heimreise nach England antreten. Das Ehepaar entpuppt sich sehr bald als hochmütig und geizig und lässt Marie nach einer kaum überstandenen Krankheit fast mittellos in Brüssel zurück. Sie haben das Mädchen nicht nur um zwei Drittel seines Gehalts geprellt, sondern ihm auch ein Zeugnis vorenthalten, das für eine weitere Bewerbung eigentlich zwingend notwendig gewesen wäre (ebd.: 7).

Dass in ihrem Beruf zukünftig noch andere Gefahren auf sie lauern werden, erfährt das sich in der fremden Umgebung hilflos führende Mädchen von Madame B., die ihm verspricht, es beim Theater unterzubringen. Den Einwand Maries, dass ein solches Engagement nie die Zustimmung ihres Vaters erlangen könnte, versucht die Kupplerin mit dem Hinweis zu entkräften, zwar würde „beim Theater ein Mädchen vielen Versuchungen ausgesetzt“, aber „wo wäre ein talentvolles reizendes Weib, welches allein in der Welt steht, keinen Gefahren ausgesetzt?“ Sie gibt Marie zu bedenken, als „freie Künstlerin“ könne sie „den Nachstellungen ausweichen oder den Versucher in die Schranken der Bescheidenheit zurückweisen“. Aber was könne sie tun, wenn der Herr „oder ein erwachsener Sohn des Hauses“, in welchem sie als Gouvernante tätig sei, ein Auge auf sie richte (ebd.: 10)? Mit beredten Worten suggeriert Madame

B., dass eine Gouvernante ‚Freiwild‘ in den Augen der männlichen Familienmitglieder sei und auch von den von Eifersucht oder Neid zerfressenen weiblichen keine Unterstützung erwarten dürfe. Mit dieser Szene ist die Thematik eingeführt, um die es in der Erzählung in verschiedenen Varianten geht: sexuelle Gefährdungen, die der Beruf einer Gouvernante, einer Erzieherin und Hauslehrerin mit sich bringt.<sup>3</sup> Die Unwägbarkeiten des Künstlerinnendaseins werden dagegen von Madame B., die vorgibt, als ehemalige Erzieherin aus eigener Erfahrung zu sprechen, bewusst verschwiegen. Nur sehr prominente Schauspielerinnen, Sängerinnen und Tänzerinnen konnten im 19. Jahrhundert ihren Lebensunterhalt ohne die Hilfe eines oder mehrerer großzügiger Liebhaber sichern.

Das Theaterengagement scheitert am Einspruch von Maries Vater, aber es dauert nicht lange, bis Marie eine Stelle als Gesellschafterin bei der Tochter eines Generals offeriert wird. Dieses ausgesprochen seriöse, finanziell lukrative und schriftlich fixierte Angebot lässt sich Marie von ihrer Pensionsbesitzerin ausreden, die ihr zu bedenken gibt, dass der General Witwer sei und „ein verständiges, tugendhaftes Mädchen [...] sich nicht in das Haus eines einzelnen Herrn“ begeben, in dem „ihre Tugend gefährdet“ sei und „ihr Ruf auf dem Spiel“ stehe“ (ebd.: 15). Unter dieser Prämisse hätte kein Witwer jemals für seine mutterlosen Kinder eine „tugendhafte Erzieherin“ finden können und jede Gouvernante beim Tod ihrer Arbeitgeberin fluchtartig das Haus verlassen und die ihr anvertrauten Schützlinge „treulos im Stiche lassen“ müssen (ebd.: 14), kommentiert die Autorin aus der Retrospektive. Eigentlicher Hintergrund der übergriffigen Intervention der Pensionsbesitzerin ist, dass diese selbst ein Stellenangebot für das Mädchen eingefädelt hat, für das ihr höchstwahrscheinlich eine Provision in Aussicht gestellt worden ist. Marie soll eine Dame nach England begleiten und dort die Kinder ihrer Schwester erziehen.

Vom Regen in die Traufe: Unzureichendes Gehalt, bis weit in die Nacht reichende fachfremde Dienstleistungen als Zofe und unzureichende Ernährung, die zu einer schweren Anämie führt, kennzeichnen das eingegangene Arbeitsverhältnis. Selbst ein verzweifelter Brief an die deutschstämmige Königin Adelaide bringt nicht den gewünschten Erfolg, weil der von ihr geschickte Seelsorger von Maries Arbeitgeberin abgefangen, falsch instruiert wird und selbst auch nicht den nötigen Nachdruck aufbringt, sich für eine der vielen in Not geratenen Deutschen mit einer geachteten Dame der Gesellschaft anzulegen (ebd.: 25, 27). Der Hinweis auf die Königin ermöglicht eine Eingrenzung des Zeitraums, in dem sich die Ich-Erzählerin in England aufgehalten haben soll. Adelheid von Sachsen-Meiningen (1792–1849) hatte 1818 den späteren William IV. geheiratet. Der Beginn des Englandaufenthalts dürfte um das Jahr 1837 – das Todesjahr des Königs – herum erfolgt sein, weil einige Seiten später

3 Die Bezeichnungen werden im Folgenden synonym verwendet, weil die Ausbildungsgänge und Berufsfelder von Lehrerinnen und Erzieherinnen zu dieser Zeit noch weitgehend identisch sind.



im Text bereits seine Nachfolgerin Victoria erwähnt wird.<sup>4</sup> Die deutliche anti-englische Stoßrichtung muss der sehr viel späteren Abfassung und der Publikation des Textes im Jahr 1861 geschuldet sein. Nichtsdestotrotz überrascht dieses frühe Zeugnis anti-englischer Gesinnung, weil die stark nationalistisch aufgeladene Konkurrenz um weltpolitischen Einfluss zumeist erst für die Zeit nach der Reichsgründung (1871) angenommen wird (vgl. Fischer 2004: 56).

### 3.2 *Onanie als kindliches Laster*

In nahezu allen von uns ausgewerteten autobiografischen Quellen finden sich Berichte über windige, vorschnell abgeschlossene Kontrakte, daraus resultierende Probleme mit der Bezahlung sowie eine von den Autobiografinnen als demütigend empfundene Verweisung auf einen sozialen Stand noch unterhalb der einheimischen Diensthofen. Nicht alle bringen diese Empfindung so deutlich auf den Punkt wie die Ich-Erzählerin der „Denkwürdigkeiten“, die aus der „Härte und Rohheit“ gegenüber den Erzieherinnen auch eine Missachtung der ihnen anvertrauten Kinder ableitet (Denkwürdigkeiten 1861: 97). Die Schilderung der beiden ersten Arbeitsverhältnisse mit englischen Familien bewegen sich durchaus im Rahmen bereits bekannter autobiografischer Erzählungen, nicht aber das nächste Engagement, das die Ich-Erzählerin in die Familie von Lady Georgiana N. führt. Die getrennt von ihrem Ehemann lebende Lady ist im Verhalten ihren Kindern gegenüber stark wechselhaft. Nächtliche Liebkosungen wechseln mit Prügelorgien am nächsten Morgen, die Marie zunächst auf „gewisse Launen“ ihrer Arbeitgeberin zurückführt (ebd.: 31). Im Gespräch mit der Kammerfrau erhält die Erzieherin dann den Auftrag, dass sie „künftig alle [...] Kinder auf das strengste zu überwachen“ habe, „weil sie sich einer Sünde hingäben, welche den Körper und schließlich auch den Geist zu Grunde richte“ (ebd.: 31). Das Geständnis, dass sie dem „Laster der Selbstbefleckung“ frönen (ebd.: 32), suchen Mutter und Kammerfrau jeden Morgen aus den Kindern heraus zu prügeln. Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert „gehörten das Thema Onanie und ihre schonungslose Bekämpfung zu den stabilsten Säulen des pädagogischen und medizinischen Diskurses über Sexualität“, schreibt Michael Hagner, der in seiner Studie „Der Hauslehrer“ einen authentischen Fall mit Todesfolge untersucht hat (Hagner 2010: 36). Wenn Belehrungen über die schrecklichen Folgen des Lasters – Krankheit, Siechtum, Wahnsinn, früher Tod – keine Wirkung zeigten, kamen drakonische Körperstrafen zum Einsatz (vgl. Braun 1995; Belemann-Smit 2003). In der Forschung gilt der in der Aufklärung aufkommende Anti-Onanie-Diskurs als konstitutiv für die Entstehung des bürgerlichen Sozialcharakters, mittels dessen sich das Bürgertum von anderen sozialen Schichten bzw. Ständen abgrenzte. In den „Denkwürdigkeiten“

4 Das Geburtsjahr der Autorin müsste dann folglich Anfang der 1820er Jahre liegen.

wird dagegen die Bekämpfung der kindlichen Onanie einer Aristokratin zugeschrieben, während die bürgerliche Erzieherin alles für ein „Hirngespinnst“ der Mutter hält (Denkwürdigkeiten 1861: 34). Dass die älteste Tochter Lavinia von dem allmorgendlichen Beicht- und Strafritual ausgenommen wird, deutet die Erzieherin als Beweis ihrer kindlich-sexuellen Unschuld, und sie folgt damit einer sich im 19. Jahrhundert langsam durchsetzenden Auffassung vom unschuldigen Kind (vgl. Sager 2011). Lady Georgianas Erwiderung „Ach, sie ist so schlimm wie die anderen, aber sie ist zu häßlich, als daß ich mir die Mühe mit ihr nehmen sollte“ (Denkwürdigkeiten 1861: 33), könnte, da nur die ‚schönen‘ Kinder diese Form mütterlicher Aufmerksamkeit ‚genießen‘, auf eine sadistisch-perverse Komponente in der Beziehung der Mutter zu ihren Kindern hindeuten. Trotz mehrfacher vorsichtiger Interventionen zugunsten der Kinder steht es gleichwohl nicht in Marias Macht, die Anschaffung bestimmter Apparate zu verhindern, die „mit Bandagen und Schlösser [sic!] am Körper befestigt“ werden und die Kinder von der Onanie abhalten sollen (ebd.: 34).

Den Mut, sich ihrer Arbeitgeberin offensiv zu widersetzen, fasst Marie erst, als die Aufforderung an sie gerichtet wird, sich aktiv an den Prügelorgien zu beteiligen. Angesichts der nackt daliegenden, gefesselten und blutig geschlagenen Charlotte droht die Erzieherin das Geschehen publik zu machen. Die Mutter scheint allerdings weniger die Angst vor nachhaltigen körperlichen oder geistigen Schäden umzutreiben, die ihre Kinder durch die fortwährende Selbstbefriedigung davontragen könnten, sondern die Befürchtung, dass die Kinder ihr Seelenheil aufs Spiel setzen. Sie bestraft die Kinder nur deshalb so hart, „um sie von zeitigem und ewigen Verderben“, vor dem ewig brennenden Feuer der Hölle zu retten (ebd.: 41). Verglichen mit den Sünden der Kinder scheinen allerdings ihre eigenen Verfehlungen nicht ins Gewicht zu fallen: offen praktizierter Ehebruch, hemmungslose Schuldenmacherei, Unterschlagung von Gehalt und Briefen der Erzieherin sowie deren zeitweilige Freiheitsberaubung. Nach fünfjährigem Aufenthalt in der Familie wird Marie durch Miss Ch., eine ehemalige Gouvernante der Familie, ‚erlöst‘ und an eine verwitwete Dame mit Kindern in der *country side* vermittelt. Das Arbeitsverhältnis fällt zur beiderseitigen Zufriedenheit aus. Gesundheitliche Gründe, die mit dem sumpfigen Klima der Gegend zusammenhängen, geben aber bald den Ausschlag, sich als Privatlehrerin niederzulassen. Ein lukratives Stellenangebot der Familie S. ermöglicht es der Erzieherin, neben ihrer Angestelltentätigkeit den Töchtern befreundeter Familien weiterhin Privatstunden zu erteilen.

### *3.3 Nachstellungen durch erwachsene Söhne*

Erste Eintrübungen stellen sich ein, als Mrs. W., die Mutter einer ihrer Zöglinge, der Erzieherin eröffnet, dass John, der Sohn der Familie S., „sich um ihre Gunst“ bemühe (ebd.: 58). John sei aber kein ehrenwerter Mann. Er sei

mit ihrer Tochter Anna verlobt gewesen, habe sie aber sitzen lassen und pflege jetzt ein Verhältnis mit der „schöne[n] und kokette[n] Frau“ ihres Nachbarn B. (ebd.: 59). Dieser wisse um die ehebrecherische Beziehung, aber da er ständig in Geldnöten sei und John sich in dieser Hinsicht als sehr großzügig erweise, dulde Herr B. die Besuche Johns bei seiner Frau (ebd.: 62). Das Gespräch endet mit dem gut gemeinten Rat: „Wenn Ihnen also Ihre Ehre und Ruhe lieb ist, so verlassen Sie die Familie S., denn schon spricht man davon, daß er Ihnen den Hof macht“ (ebd.: 59). Die Gunstbezeugungen Johns sind, wie die Erzieherin sich eingestehen muss, nicht zu übersehen, und sie fühlt sich auch zu ihm hingezogen, geht aber zunehmend auf Distanz. Letztendlich führt die Erkenntnis, dass John mit ihren Gefühlen „in kalt berechnender Selbstsucht“ nur spielt (ebd.: 61), dazu, dass Marie das Arbeitsverhältnis löst.

In der Familie R. werden dagegen die Avancen der sie umschwärmenden Söhne von Beginn an abgewehrt, weil in den Augen der Erzieherin alle Familienmitglieder „Emporkömmlinge“ mit den „lächerlichsten Prätensionen“ sind (ebd.: 236). Zu den Kindern, für deren Erziehung Marie verantwortlich ist, gesellen sich zwei erwachsene Brüder, die ihr bald – in gegenseitiger Rivalität verbunden – den Hof machen. Als auch noch ein männlicher Besucher, den Frau R. als Heiratskandidaten für ihre älteste Tochter auserkoren hat, sich lieber mit der Erzieherin als mit der ihm zugeordneten Braut unterhält, zieht sich die Gouvernante den deutlich geäußerten Unmut ihrer Arbeitgeberin zu:

„Diese Annäherung ausgezeichneten Männer hatte mir immer den Haß der hohlköpfigen Schönen zugezogen, und ihr Neid wuchs, je mehr sie sich überzeugen mußten, daß jene Huldigungen mir ohne alles mein Hinzuthun [sic!] gespendet wurden, während sie alle ihre Kunststückchen vergebens losschossen, um das Interesse auf sich zu lenken. Mir entging auch jetzt nicht, wie gehässig nicht nur Mistreß R., sondern alle Damen mich beobachteten, seitdem die zwei Brüder mich umschwärmten, sonderlich aber heute. Endlich kam die Dame mit schlecht verhehlter Heftigkeit auf mich zu und sagte mit verbissenem Ärger: Ich glaube, Ihr Platz ist bei Ihren Zöglingen! und kehrte mir den Rücken“ (ebd.: 239).

Die Beschreibung dieser und nachfolgender Szenen offenbart aber auch die Verachtung, die die Autorin noch in der Retrospektive gegenüber den als geistlosen Parvenüs beschriebenen Familienmitgliedern empfindet. Ihre Haltung ihnen gegenüber zeugt von Arroganz, was diesen nicht verborgen bleiben kann. Die Ablehnung des Heiratsantrages des jüngeren Sohnes mündet in einen hasserfüllten Kleinkrieg insbesondere der weiblichen Familienmitglieder gegen die Gouvernante und endet letztendlich mit einer von beiden Seiten gewünschten Auflösung des Arbeitsverhältnisses.

### 3.4 *Verlobung, Intrigen, Verrat*

Nach einer mehrmonatigen Reisebegleitung durch Deutschland lebt Marie eine Zeit lang als Untermieterin bei Miss Ch. in London, die bemüht ist, eine „gute Parthie“ für die Kollegin aufzutreiben (ebd.: 99). Ungewöhnlich für eine Leh-

rerinnenautobiografie sind hier die sich häufenden Textpassagen, in denen die Ich-Erzählerin ihr Gegenüber von ihrer Schönheit sprechen lässt und sie selbst ihre Wirkung auf die Männerwelt beschreibt. Auf einem Ball war sie nicht nur die gesuchteste aller Tänzerinnen, sondern hatte mit Herrn v.T., einem portugiesischen Adligen, und Herrn R. gleich zwei Eroberungen getätigt (ebd.: 106). Bei Herrn v.T. muss es sich um eine prominente Person der Zeitgeschichte handeln, auf die sich die im Vorwort angekündigten Enthüllungen beziehen. Herr v.T. soll ab 1828 in den Diensten des absolutistisch regierenden Königs Miguel I. von Portugal (1802–1866) gestanden haben und wurde nach dessen Entmachtung 1834 in die Kolonie Mozambique verbannt (ebd.: 105). Von dort aus gelang ihm die Flucht nach England, und in der dortigen Gesellschaft galt der reiche Witwer bald als begehrter Heiratskandidat (ebd.: 105). Den Antrag, den der fast 70jährige Mann der 25jährigen Marie macht (ebd.: 192), nimmt diese aus pragmatischen Gründen an. Verliebt sei sie in ihren Verehrer nicht gewesen, teilt die Ich-Erzählerin mit, „aber seine Gemüthsart [sic!], sein Geist und sein Betragen“ hätten ihr behagt und die „väterliche Protection [sic!] eines alten, geistig überlegenen Mannes“ habe sie weit mehr angesprochen „als die leidenschaftlichen Prätensionen eines Jünglings“ (ebd.: 114). Neben diese Überlegungen treten solche der materiellen Sicherung, nicht nur der eigenen, sondern auch der ihrer Eltern. Die Verlobung wird publik gemacht, aber mit der Hochzeit wird auf Wunsch des Bräutigams noch gewartet, da seine beiden älteren Schwestern, deren Alleinerbe er sei, als „erzbigott[e]“ Katholikinnen einer Heirat mit einer Lutheranerin nie zustimmen und ihn enterben würden (ebd.: 113). Dieses Ansinnen, mit der Heirat „auf den Tod zweier Menschen zu warten“ (ebd.: 113), findet Marie zwar befremdlich, fügt sich aber den „Wünsch[e]n ihres Anbeters“ (ebd.: 114).

Die erfolgreiche Verknüpfung der jungen Erzieherin mit einem reichen alten Mann verändert schlagartig das Verhalten der sich bis dahin freundschaftlich gebenden Miss Ch. Sie betrachtet Marie nunmehr als eine „Goldgrube“, die sie geschickt auszubeuten gedenkt (ebd.: 116). Sie rät Marie, bei ihr dauerhaft in Pension zu gehen, jedwede Stellensuche aufzugeben und sich stattdessen von Herrn v.T. aushalten zu lassen. Aufgrund seines Alters habe er sich ihr gegenüber mit der „Rolle eines Vaters“ zu begnügen und sie könne sich ihrerseits „ein bisschen [sic!] verbindlicher gegen den Fürsten C.“ zeigen“ (ebd.: 116). Auf die empörte Zurückweisung dieses Ansinnens entgegnet Miss Ch.:

„Glauben Sie denn, daß es Ihnen gelingen wird, unschuldig oder unbescholten zu bleiben, wenn Sie fortfahren, Gouvernante zu sein? Bis daher sind Sie kränklich und schwächlich gewesen, Sie haben den Männern eher Mitleid als Lüsternheit eingeflößt; aber jetzt, wo Sie blühend, von üppigen Formen und anziehend sind, werden Sie dieser nicht entgehen, und Sie werden sich den Wünschen Ihrer Gebieter fügen müssen, wenn Sie sich nicht den abscheulichsten Verfolgungen aussetzen wollen. Ist nun die Ehre eines Frauenzimmers wie geschliffener Stahl, den ein Hauch erblindet, so ist es die Gouvernante noch viel mehr, weil jedes Gerücht über sie gleichsam registriert [sic!] wird, und wem der Ruf einmal verdorben

ist, der kommt nicht wieder auf in diesem Fache. [...] Tugend und Schlechtigkeit sind sehr relative Begriffe und verändern ihre Bedeutung nach den verschiedenen Lagen und Personen.“ (Ebd.: 116f.)

Aus ihren Absichten macht Miss Ch. im weiteren Verlauf des Gesprächs keinen Hehl. Marie stehe in ihrer Schuld, schließlich habe sie sie aus dem Haushalt von Lady Georgiana befreit und sie in die Londoner Gesellschaft eingeführt, in der sie die Bekanntschaft ihres betuchten Bräutigams machen konnte: „Ich bin in einer großen Geldklemme, Sie sollen Ihr Leben genießen und sich von mir leiten lassen, so ist uns beiden geholfen und wir bleiben gute Freunde.“ (Ebd.: 117)

Den geldgierigen Fängen der Ch. entgeht die Erzieherin durch ein neues Engagement. Im Text häufen sich jetzt die Passagen, in denen die Ich-Erzählerin nicht nur Andere von ihrer Anziehungskraft auf Männer sprechen lässt, sondern sich auch selbst als gebildete, attraktive Frau präsentiert, die zunehmend sexuellen Belästigungen ausgesetzt ist, diese Situationen aber mit großer Souveränität meistert. Die Rede ist von „Wüstlingen“, die ihr aufgrund ihrer „auffallenden Persönlichkeit“ nachgestellt, sie mit „Liebesanträgen schriftlich und mündlich auf's äußerste“ verfolgt hätten. Unter diesen „lüsternen Verfolger[n]“ (ebd.: 146) befindet sich auch ein verheirateter Pfarrer, dessen gewalttätige Nachstellungen erst durch eine Beschwerde bei seinem obersten Dienstherrn, dem Erzbischof von Canterbury, unterbunden werden (ebd.: 268). Der Brief des Erzbischofs an den aufdringlichen Pfarrer befinde sich, so die Autorin, immer noch in ihrem Besitz, was sie als „Beweis der vollkommenen Wahrheit“ ihrer Erzählung verstanden wissen will (ebd.: 269).

Neid und Missgunst von Kolleginnen werden ebenfalls thematisiert, die in keiner Weise mit der in „der Blüthe [sic!] der Jugend“ stehenden Marie, ihrem „Furore“ erregenden Gesang, ihren Sprachkenntnissen und ihren enzyklopädischen Kenntnissen konkurrieren können (ebd.: 127, 267). Einige dieser Szenen offenbaren, dass Marie durchaus nachtragend und boshafter Repliken fähig ist (ebd.: 138), während ihre schreibenden Kolleginnen doch stets bemüht waren, sich ohne Fehl und Tadel darzustellen bzw. ob ihres missliebigen Verhaltens nachträglich aufrichtige Reue zu bekunden. Späte Genugtuung, ja „einen vollständigen Triumph“ verspürt Marie, als sie einer früheren Arbeitgeberin begegnet und ihre „glatte Haut“ mit der nun vom Aussatz Gezeichneten vergleicht (ebd.: 71).

Nach dem Tod des Schwagers von Herrn v.T. und seiner Begnadigung durch die portugiesische Königin steht einer Heimkehr des Verbannten nichts mehr im Weg. Zuvor hat sich allerdings eine tränenreiche Szene abgespielt, weil eine frühere Arbeitgeberin Maries dieser eröffnet hat, sie wisse aus gesicherter Quelle, dass Herr v.T. verheiratet und ihre Verlobung mit ihm daher nichtig sei (ebd.: 141). Auf dessen pathetisch geleisteten Schwur hin, frei und ungebunden zu sein, erfolgt die Versöhnung (ebd.: 142) und Herr v.T. kehrt nach Portugal zurück, um alles für die anstehende Hochzeit vorzubereiten

(ebd.: 143f.). Die Wiedervereinigung verzögert sich, weil angeblich noch ein Prozess gegen entfernte Verwandte ansteht, die statt seiner im Testament des Schwagers berücksichtigt worden seien. Letztendlich muss die Erzieherin erfahren, dass ihr Verlobter keineswegs Witwer, sondern verheiratet ist. Durch den Betrug zutiefst gekränkt, notiert die Ich-Erzählerin, dass sie mit etwas mehr „Schlauheit und Eigennutz“ sich die Partie gesichert hätte, die sich ihr auf der Hinreise nach Lissabon geboten hatte. Ein sehr vermögender deutscher Landsmann hatte ihr einen Heiratsantrag gemacht, den sie mit dem Hinweis auf ihre Verlobung abgelehnt hatte (ebd.: 154f.). Eine Versöhnung nach dem einige Tage später erfolgten Tod der Ehefrau, auf den v.T. anscheinend während der gesamten Verlobungszeit gewartet hat, scheitert zum einen am verletzten Stolz Maries, aber auch an einem Gerücht über die freizügige Vergabe ihrer Gunst, das von einem ‚abgeblitzten‘ englischen Mitreisenden in Umlauf gebracht worden ist (ebd.: 168).

### *3.5 Angebot einer Ménage à trois*

Der Gipfel aller kränkenden Zumutungen ist für die Erzieherin in einer in Schottland lebenden Adelsfamilie erreicht. Der Hausherr M. und seine Kinder werden zunächst als schöne, angenehme Menschen beschrieben, während sich die exzentrische, in der Malerei dilettierende Hausherrin dem Familienleben weitgehend entzieht. Die weite Auslegung der Aufforderung des Hausherrn, Marie möge doch die Stelle seiner Frau im Haus ausfüllen, erschließt sich dieser erst nach und nach. Irritierend wirken zwei im Speisesaal hängende Gemälde nackter Schönheiten, die die Erzieherin als lasziv empfindet (ebd.: 274). Von ihren Zöglingen erfährt sie, dass für die Bilder ehemalige Gouvernanten Modell gestanden hätten, dass noch mehr Bilder in „Papa’s Zimmer“ hingen und die Kinder wie selbstverständlich davon ausgehen, dass sie sich ebenfalls nackt malen lasse (ebd.: 278). Als sich die Hauslehrerin dem offensiven Werben des Hausherrn und auch dem eines hinzugezogenen Hausfreundes D. entzieht, schaltet sich die Dame des Hauses ein und fordert die Erzieherin auf, „recht zuvorkommend und gefällig“ gegenüber ihrem Mann zu sein, da sie ihm aufgrund ihrer vielen Wochenbetten „leider nicht mehr als Freundin sein“ könne (ebd.: 280). Die höfliche Zurückweisung dieses Arrangements kontert die Dame mit dem Hinweis, dass „böse Zungen“ Marie einen anderen Ruf nachsagten, und alsbald wird eine Gelegenheit arrangiert, in der das Ehepaar sie allein im Schulzimmer antrifft und die Ehefrau die Erzieherin mit den Worten „Hier bringe ich Ihnen meinen schönen Mann, dort haben Sie ein Sopha, geniren [sic!] Sie sich nicht und seien Sie nicht spröde“ (ebd.: 284) zum sexuellen Verkehr mit ihrem Mann animieren will. Maries Mitleid mit der Hausherrin, die sie anfänglich als Opfer ihres Mannes wahrnimmt, wandelt sich in Verachtung, als ihr D. eröffnet, dass er eine voreheliche Affäre mit ihr hatte.

Dieser Beziehung entstamme John, der älteste Sohn der Familie M., und Herr M., dem an der Heirat mit der reichen Erbin lag, habe den Knaben unter der Bedingung anerkannt, dass er, D., unverheiratet bleibe und dem kleinen John sein gesamtes Vermögen hinterlasse. Die offene Mätressenwirtschaft des (Hoch-)Adels empfindet die bürgerliche Marie, die sich nicht einmal in ihrer Verlobungszeit gewisse Vertraulichkeiten gestattet hatte, als eine „beispiellose[.] Kloak von Unsittlichkeit“ (ebd.: 281).

#### 4 Fakt oder Fiktion?

Inwieweit das „gängige Klischee des verführenden und vergewaltigenden Hausherrn“ der Realität standhält, lässt sich Gunilla Budde zufolge schwer nachweisen (Budde 1994: 293). Sie verweist auf eine empirische Untersuchung des Berliner Soziologen Oskar Stillich von 1902, die sich allerdings auf Dienstmädchen bezog und in der sich vereinzelt Hinweise auf erotische Offer-ten und sexuelle Belästigungen seitens des Hausherrn und/oder (halb-)erwach-sener Söhne finden lassen. Ob auch Lehrerinnen und Erzieherinnen vermehrt diesem Phänomen ausgesetzt waren, wissen wir bislang nicht. Da über Kör-perlichkeit und Sexualität in bürgerlichen Autobiografien ansonsten so beredt geschwiegen wird und insbesondere die zuletzt beschriebene Szene in den „Denkwürdigkeiten“ alle Grenzen der Schicklichkeit sprengt, die lebensge-schichtlichen Erzählungen bürgerlicher Frauen auferlegt war, erscheint die Frage zulässig, ob wir es hier mit einer fiktionalen Erzählung zu tun haben. Dass die Verfasserin, möglicherweise ist es auch ein Verfasser, den ‚gebildeten Ständen‘ angehört hat, steht zweifelsfrei fest. Dafür bürgen viele Demonstra-tionen gelehrten Wissens, und die Erzählung ist, was geschichtliche Ereignisse angeht, gut recherchiert. Auch zeitgenössische Personen, wie der Erzbischof von Canterbury, dessen Name mit Dr. S. angegeben wird, lassen sich identifi-zieren.<sup>5</sup> Meine Recherchen förderten zweierlei zu Tage: Im Katalog des Berli-ner Otto Janke-Verlags werden die „Denkwürdigkeiten“ in der Rubrik „Deut-sche Original=Romane, Novellen, Gedichte, Theater und sonstige schönwis-senschaftliche biographisch=politische Werke“ beworben,<sup>6</sup> was für den fiktion-alen oder zumindest teilweise fiktionalen Charakter des Bandes zu sprechen scheint. Die „Denkwürdigkeiten“ scheinen sich zudem gut verkauft zu haben, da eine zweite Auflage aus dem Jahr 1864 existiert, was für Reiseerzählungen

5 Es handelt sich um John Bird Sumner, der von 1848–1862 das Amt des Erzbischofs von Canterbury bekleidete.

6 Bayerische Staatsbibliothek (2016): Verlags-Katalog von Otto Janke in Berlin (1871). <http://opacplus.bsb-muenchen.de/title/10782469/ft/bsb11039622?page=8> [Zugriff: 17.11.2016]. Mein Dank geht an Lilli Riettiens für ihre Hilfe bei der Recherche.

durchaus ungewöhnlich ist (vgl. Fischer 2004: 63). Die zweite Auflage erschien unter dem verkaufsfördernden Titel „Reisen und galante Erlebnisse einer deutschen Erzieherin in Belgien, England, Spanien, Portugal, Polen und Deutschland“. Mit Gudrun Wedel, der Autorin einer vielbeachteten Monografie über lehrende Frauen (vgl. Wedel 2000), sprach ich am Rande einer Tagung über meinen Verdacht, dass die Autobiografie möglicherweise fiktiv sei, und aus ihrer Sicht sprach „vor allem der Ausdruck ‚galante Erlebnisse‘ im geänderten Titel der 2. Auflage“ für diese Sichtweise (Mail vom 04.05.2006). In ihrem 2010 publizierten Lexikon „Autobiographien von Frauen“ vermutet sie in dem anonym bleibenden Herausgeber zugleich den Verfasser der Schrift. Einen männlichen Autor halte ich aufgrund des Schreibstils, der oftmals die für Frauen enggesteckten Grenzen bürgerlichen Anstands verletzt, ebenfalls für wahrscheinlich, aber offen bleibt dann immer noch die bedeutsamere Frage, für welches Publikum diese Erzählung bestimmt war und wie sie rezipiert wurde. Tilmann Fischer zufolge, der deutschsprachige Englandbeschreibungen des 19. Jahrhunderts untersucht hat, könnte man die „Denkwürdigkeiten einer deutschen Erzieherin“ in die Rubrik der Reiseerzählungen für ein „fach- oder gegenstandsspezifisch“ orientiertes Publikum einordnen (Fischer 2004: 47).<sup>7</sup> Reiseerzählungen deutscher Lehrerinnen werden von Fischer aber gar nicht explizit berücksichtigt, da sie sich seiner These, die „fachwissenschaftliche Spezialisierung“ der Reiseliteratur sei „ein Indiz für eine insgesamt sich vollziehende Professionalisierung der verschiedenen akademischen Disziplinen“ nicht fügen (ebd.: 110). Mit dem Titel der „Denkwürdigkeiten“ wird zwar eine „klare Zielpublikumsorientierung“ angesprochen (ebd.: 108), die aber – wie sonst üblich – im Vorwort nicht wieder aufgenommen wird. Sollte die Erzählung junge deutsche Erzieherinnen ansprechen, sie von Auswanderungsplänen abschrecken, sie vor sittlichen Gefahren warnen, die in der englischen Aristokratie auf sie lauerten? Haben Mädchen und junge Frauen den Text auch so wahrgenommen? Oder galt ihr Interesse eher den Szenen, in denen Sexualität zwar niemals zum Vollzug kommt, die aber zweifelsohne erotische Fantasien in Gang setzen? Könnten noch andere Interessierte an einer Schrift, die eine Gouvernante als Objekt erotischer Begierden und standhafte Bewahrerin ihrer Tugend inszeniert, in Frage kommen? Teilweisen Aufschluss gibt eine 1867 erschienene Rezension in der Vossischen Zeitung, in der zunächst die kritische Stimme eines englischen Lesers zitiert wird. Dieser hielt das Werk augenscheinlich nicht für eine fiktionale Erzählung, verwahrte sich aber energisch gegen den vom Herausgeber hergestellten Zusammenhang zwischen den geschilderten Lastern und dem Nationalcharakter der englischen Aristokratie. Aufgrund fehlender Empfehlungsschreiben „von respektablen Leuten“ habe die Erzieherin lediglich Aufnahme in „Familien der zahlreichen

7 Fischer teilt Reisebeschreibungen in vier Kategorien ein: belletristische Reisebeschreibungen, gelehrte für ein Fachpublikum, Reiseführer und Handbücher sowie sittengeschichtliche und landeskundliche Schriften (Fischer 2004: 121).



Parvenüs“ oder von Hochstaplern gefunden. Eine gewisse Mitschuld an ihrem „verfehlte[n] Lebenslauf“ vermochte der Engländer der deutschen Erzieherin nicht abzusprechen: „Unerfahrenheit, unzureichende Geldmittel, Unkenntniß [sic!] der socialen [sic!] Verhältnisse der verschiedenen Länder“ hätten ihr „das Herz vergiftet, ihr eine verkehrte Weltanschauung gegeben und sie in Situationen gebracht, die einem fein und edel fühlenden jungen Mädchen unter allen Umständen fremd bleiben sollten“. Eine große Leser/innen/schaft wurde dem Buch nicht prophezeit. Jeder „gesittete Leser“ werde das Buch bereits nach dem fünften Kapitel<sup>8</sup> „mit Unwillen [...] weglegen und auch es nicht für möglich halten, dass solche Schamlosigkeiten von einer deutschen Erzieherin geschrieben und dem Publikum preisgegeben worden sind“. Dieser Einschätzung schloss sich der Rezensent nicht an. Junge Frauen hatte er zwar als Zielpublikum gerade nicht im Auge, aber für „Eltern und Erzieher“ hielt er das Buch für äußerst lesenswert und äußerte die Hoffnung, dass zukünftig „deutsche Jungfrauen“ nicht mehr „in aller Herren Länder“ geschickt würden.<sup>9</sup> Stattdessen gelte es, den „Töchtern der gebildeten Stände“ in deutschen Kindergärten „einen segensreichen und dabei allseitig befriedigenden, gesund und frisch erhaltenden Wirkungskreis“ zu erschließen (Vossische Zeitung, 7.5.1867: 18). Diese Forderung ist insofern bemerkenswert, als das in Preußen erlassene Verbot der Fröbel'schen Kindergärten erst 1861 aufgehoben worden war. Der mit der demokratischen Bewegung der 1848er Revolution verbundene Kindergarten, der sich die interkonfessionelle Erziehung von Kindern aller sozialen Schichten ins Programm geschrieben hatte (vgl. Allen 1996: 20ff.), wurde damit wenige Jahre nach seiner Wiedenzulassung von einem Autor der angesehenen Berliner Tageszeitung, die als eine der fundiertesten Quellen für das Studium der politischen Berichterstattung und öffentlichen Meinung in Deutschland gilt, als respektabler, seriöser Arbeitsplatz für Mädchen und junge Frauen bürgerlicher Herkunft gehandelt und hoch offiziell in den Prozess des *nation building* eingebunden.

8 Das fünfte Kapitel behandelt das Thema der drastischen Strafkaktionen gegen kindliche Onanie.

9 Der Rezensent reproduziert hier die Vorstellung von durchweg fremdbestimmten jungen Frauen. In unserem Sample stellt allerdings die erst 15jährige Marie, deren erstes Engagement über ihren Kopf hinweg abgeschlossen wird, eine Ausnahme dar. Die meisten der von uns untersuchten Lehrerinnen gingen zwar aus unterschiedlichen Motiven ins Ausland, trafen diese Entscheidung aber durchaus selbstbewusst (vgl. Gippert/Kleinau 2014: 59ff.).

## **Literatur**

- Allen, Ann Taylor (1996): „Geistige Mütterlichkeit“ als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840–1870. In: Kleinau, Elke / Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt a.M. / New York: Campus, S. 20–34.
- Bayerische Staatsbibliothek (2016): Verlags-Katalog von Otto Janke in Berlin (1871). <http://opacplus.bsb-muenchen.de/title/10782469/ft/bsb11039622?page=8>. [Zugriff: 17.11.2016].
- Belemann-Smit, Anja (2003): Wenn schnöde Wollust dich erfüllt ... Geschlechtsspezifische Aspekte in der Anti-Onanie-Debatte des 18. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Braun, Karl (1995): Die Krankheit Onania. Körperangst und die Anfänge moderner Sexualität im 18. Jahrhundert. Frankfurt a.M. / New York: Campus.
- Budde, Gunilla-Friederike (1994): Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840–1914. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Denkwürdigkeiten einer deutschen Erzieherin in Belgien, England, Spanien, Portugal, Polen und Deutschland (1861). Hrsg. von \*\*\*. Berlin: Otto Janke.
- Fischer, Tilmann (2004): Reiseziel England. Ein Beitrag zur Poetik der Reisebeschreibung und zur Topik der Moderne (1830–1870). Berlin: Erich Schmidt.
- Gippert, Wolfgang / Kleinau, Elke (2014): Bildungsreisende und Arbeitsmigrantinnen. Auslandserfahrungen deutscher Lehrerinnen zwischen nationaler und internationaler Orientierung (1850). Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 46. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Hagner, Michael (2010): Der Hauslehrer. Die Geschichte eines Kriminalfalls. Erziehung, Sexualität und Medien um 1900. Berlin: Suhrkamp.
- Sager, Christin (2011): „Von der Schamlosigkeit zur Unschuld“. Die moderne Inszenierung kindlicher Unschuld. In: Kleinau, Elke / Maurer, Susanne / Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): Ambivalente Erfahrungen – (Re-)politisierung der Geschlechter. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE, Bd. 1. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 101–114.
- Vossische Zeitung Nr. 106 vom 7.5.1867.
- Wedel, Gudrun (2000): Lehren zwischen Arbeit und Beruf. Einblicke in das Leben von Autobiographinnen aus dem 19. Jahrhundert. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Wedel, Gudrun (2010): Autobiographien von Frauen. Ein Lexikon. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.



*Rezension*



# Sammelrezension

*Frauke Grenz*

Huch, Sarah / Lücke, Martin (Hrsg.). (2015): **Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik**. Bielefeld: Transcript.

Wedl, Juliette / Bartsch, Annette (Hrsg.). (2015): **Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung**. Bielefeld: Transcript.

Spätestens seit den 2013 bekannt gewordenen Plänen zur Bildungsplanänderung in Baden-Württemberg und den damit verbundenen Protesten wird die Frage, wie mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Schule und Lehramtsausbildung umzugehen ist, auch in der Öffentlichkeit breit diskutiert. Wissenschaftlich fundierte, reflektierte und handlungspraktische Antworten auf diese Frage geben die beiden 2015 erschienenen Sammelbände *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, herausgegeben von Sarah Huch und Martin Lücke, und *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*, herausgegeben von Annette Bartsch und Juliette Wedl. Ersterer basiert auf einer interdisziplinären Vorlesungsreihe mit dem Titel *Diversity und sexuelle Vielfalt als Herausforderung für die pädagogische Praxis*, die im Wintersemester 2012/2013 an der Freien Universität Berlin stattfand. Mit dem Band möchten die Herausgeber\_innen in 13 Beiträgen „grundlegende pädagogische Ansätze zum Umgang mit sexueller Vielfalt im Handlungsfeld Schule“ (8) vorstellen und befragen hierzu auch die Fachdidaktiken nach ihrem Beitrag zur Integration des Themenfeldes in das jeweilige Fachwissen. Der Band *Teaching Gender?* ist auf der Grundlage der im Februar 2012 am Braunschweiger Zentrum für Gender Studies durchgeführten Tagung *Teaching Gender? Geschlecht in der Schule und im Fachunterricht* entstanden. Im Vorwort konstatieren die Herausgeber\_innen zunächst ein Dilemma zwischen der Gefahr einer Zuspitzung der Zwei-Geschlechter-Ordnung durch eine explizite Thematisierung von Geschlecht einerseits und der Unerlässlichkeit einer Thematisierung nicht zuletzt aufgrund des pädagogischen Auftrags andererseits. Gefragt wird nach „sinnvollen Umgangsweisen für dieses Dilemma“ (9) in Lehramtsausbildung und Unterrichtsgestaltung, worauf Expert\_innen aus

Wissenschaft und Schule in 26 Beiträgen Antworten geben. Obwohl die Herausgeber\_innen der beiden Publikationen unterschiedliche Begrifflichkeiten verwenden (Huch und Lücke sprechen von sexueller Vielfalt; Bartsch und Wedl geht es um Gender), beschäftigen sich die Beiträge beider Bände mit der Frage nach dem Umgang mit vielfältigen sexuellen Lebensweisen sowie geschlechtlichen Identitäten und Positionierungen, der sich im Spannungsfeld zwischen Wertschätzung und Heteronormativitätskritik bewegt. Hierbei legen Huch und Lücke einen Schwerpunkt auf die Lehramtsausbildung. Bartsch und Wedl beziehen sowohl die Lehramtsausbildung als auch den Schulunterricht mit ein, wobei in der Mehrzahl der Beiträge Studien und Konzepte für den Schulunterricht vorgestellt werden.

Der Band *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule* ist in die drei Kapitel *Theoretische Grundlagen*, *Unterrichtsfächer* und *Weitere Praxisfelder* gegliedert. Im ersten Kapitel stellt Martin Lücke am Beispiel Homosexualität die Geschichte der Versuche dar, sexuelle Vielfalt in den bildungswissenschaftlichen Diskurs zu integrieren. Si\_er kommt zu dem Schluss, dass das (heterosexuelle) ‚Normalkind‘ im theoretischen Diskurs zwar längst dekonstruiert ist, in der Praxis aber nach wie vor als Maßstab dient. Jutta Hartmann erinnert in ihr\_seinem Beitrag an den subjektkonstituierenden Aspekt von Bildung und fragt nach den Gelingensbedingungen von Lernprozessen in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt. Si\_er übt Kritik an starren Identitätskonzepten und fordert die Pädagogik heraus, einen Identitätsbegriff anzubieten, der die Ambivalenz von Identifizierungsprozessen aufgreift. So wird Heterosexualität in der von ihr\_m entwickelten Pädagogik vielfältiger Lebensweisen nicht nur als Norm, sondern auch als Teil der Vielfalt betrachtet. Das Akronym LGBTI (Lesbian, Gay, Bi, Trans, Inter) sollte Hartmann zufolge also beispielsweise um die Buchstaben ‚A‘ für „Ally“ und ‚Q‘ für „Queer“ oder „Questioning“ ergänzt werden. LGBTI(AQ)-Kinder und -Jugendliche finden bei Hannelore Faulstich-Wieland keine Erwähnung. In sein\_ihrem Beitrag beschäftigt si\_er sich mit unterschiedlichen Differenzkategorien und u.a. mit dem „Umgang mit Mädchen und Jungen“ (56). Gudrun Perko stellt das von ihr\_m und sein\_ihren Kolleg\_innen entwickelte Social Justice und Diversity Konzept vor, das Jugendlichen und Erwachsenen in Form einer anderthalbjährigen Ausbildung sowie einzelner Trainings angeboten wird. Uwe Sielert schließlich zeichnet in sein\_ihrem Beitrag – ähnlich wie Martin Lücke – die Geschichte des Topos der sexuellen Vielfalt in sexualpädagogischen Diskursen nach.

Im zweiten Kapitel werden fachdidaktische Ansätze für die Unterrichtsfächer Geschichte, Deutsch, Politik, Biologie, Physik und Informatik vorgestellt. Martin Lücke bereitet in sein\_ihrem Aufsatz die bereits im Theoriekapitel dargestellte Geschichte der Homosexualität didaktisch auf. Eine Beschäftigung mit männlicher Homosexualität im Geschichtsunterricht fördert ihm\_r zufolge die Wahrnehmung von Sexualität als einem elementaren Erfahrungsbereich

von Schüler\_innen und als Kategorie mit historischer Dimension und sensibilisiert Schüler\_innen dafür, Mechanismen der Konstruktion von Normalität und Abweichung kritisch zu hinterfragen. Petra Josting konstatiert, dass in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur kaum vielfältige sexuelle Lebensweisen repräsentiert werden. Für den Schulunterricht rät si\_er von erotischer und pornographischer Jugendliteratur ab und empfiehlt Geschichten zum Thema Identität sowie sogenannte „Coming-out-Stories“. Anders als Josting spricht sich Simone Micek nicht für eine Dethematisierung sexueller Praktiken und eine explizite Thematisierung von Abweichungen zur Heteronorm aus. Vielmehr möchte di\_er Autor\_in mit sein\_ihren politikdidaktischen Ansätzen eine wertschätzende Haltung gegenüber vielfältigen Lebensformen, eine Kritik an Stereotypisierungen und ein Bewusstsein über die machtvollen Konstruktionsprozesse von Gender und Sexualität vermitteln. Auch Sarah Huch plädiert für die Entwicklung einer reflektierten Haltung – hier in Bezug auf die Reichweite biologischer Aussagen. Ihm\_r zufolge sollten geschlechtliche und sexuelle Vielfalt nicht ausschließlich im Rahmen der sexuellen Bildung thematisiert werden, sondern als kontinuierliche Perspektive integriert und auch im Biologieunterricht Naturalisierungen von gesellschaftlicher Ordnung thematisiert werden. In Anlehnung an den sogenannten „New Materialism“ geht Helene Götschel davon aus, dass Materialität diskursiv hervorgebracht wird. Si\_er entwickelt ein Konzept queerer Physik. Hierbei werden die im Feld der Physik agierenden Personen, die Fachkulturen und das physikalische Wissen vor dem Hintergrund der dekonstruktivistischen Geschlechterforschung betrachtet und analysiert. Götschel stellt empirische Ergebnisse vor und zeigt, dass keine queeren (also z.B. homosexuell lebende, transidente oder intersexuelle) Physiker\_innen an deutschen Hochschulen bekannt sind und die physikalische Fachkultur und Wissensproduktion heteronormativ und androzentristisch geprägt sind. Di\_er Autor\_in plädiert für eine Veränderung der Lehrer\_innenausbildung im Fach Physik, in die queere Perspektiven einbezogen werden sollten. Auch Florian Cristobal Klenk diskutiert die drei Ebenen der fachspezifischen personellen Sichtbarkeit und Partizipationsstruktur, der Wissensformation sowie der Normen der Fachkultur. In sein\_ihren Ansätzen für die Lehramtsausbildung zeigt si\_er, dass auch in einem Fach wie der Informatik, das auf einer binären Kodierung basiert, heteronormativitätskritische und geschlechterdekonstruierende Perspektiven möglich sind.

Im dritten Kapitel werden schließlich noch zwei weitere Praxisfelder vorgestellt. Thomas Wilke und Stefan Timmermanns zeigen, wie die Themen der sexuellen Gesundheit und der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt im Bereich der sexuellen Bildung sowohl in der schulischen als auch in der außerschulischen Bildungsarbeit integriert werden können. Ammo Recla und Cai Schmitz-Weicht von ABqueer e.V. in Berlin konstatieren für die queere Bildungsarbeit, dass es aus ihrer Perspektive keine queeren Methoden geben kann, die in Kompetenztrainings vermittelt werden könnten. Vielmehr betonen



die Autor\_innen die Relevanz einer queeren Grundhaltung, die auch dann beibehalten werden kann, wenn aus strukturellen und didaktischen Gründen eine Reduktion queerer Themen und Perspektiven unerlässlich ist.

Der Band *Teaching Gender?* ist ebenfalls in drei Teile gegliedert. Wie auch in *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule* widmet sich der erste Teil mit dem Titel *Wie wird Geschlecht gemacht? Reflexionen zu Gender in Schule und Lehramtsausbildung* eher theoretischen Ansätzen. Darauf folgen die Teile *Gender reflektieren. Studien und Konzepte für den Schulunterricht* und *Gender-Wissen vermitteln. Konzepte zur Integration der Gender Studies in die Lehramtsausbildung*, in denen konkrete Ansätze für die Unterrichtsgestaltung und die Lehrer\_innenausbildung vorgestellt werden. Im ersten Beitrag stellt Barbara Rendtorff das bereits von den Herausgeber\_innen im Vorwort beschriebene Dilemma zwischen Thematisierung und Dethematisierung von Gender in der Schule vor. Nach einem historischen Abriss zum gesellschaftlichen Kontext der pädagogischen Diskussion zu Geschlecht und Bildung stellt Rendtorff ‚gender‘ als leer gewordenen Begriff dar, der häufig dazu diene, „verkappte Biologismen hinterrücks wieder einzuführen“ (39). Die Aufgabe von Pädagogik sei es, zur Reflexion zu befähigen und Etikettierungen zu vermeiden. Hierbei ist Genderwissen der\_m Autor\_in zufolge eine notwendige Voraussetzung, um Geschlecht thematisieren zu können. Eine Dethematisierung hält Rendtorff nicht für sinnvoll, wichtig sei ausschließlich die Frage, wie Geschlecht im Schulunterricht thematisiert wird. Lydia Jenderek stellt auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung fest, dass viele Lehrkräfte zu Geschlecht eine widersprüchliche, ambivalente Haltung haben und das Thema meist aus einer Zweigeschlechtlichkeit reproduzierenden Perspektive behandeln. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Barbara Thiessen und Inken Tremel. Auch sie stellen empirische Ergebnisse vor, die zeigen, dass die meisten Lehrkräfte geschlechterstereotypisierende Annahmen haben. Das beobachtete widersprüchliche Verhalten von Lehrer\_innen im berufsorientierenden Unterricht führen die Autor\_innen darauf zurück, dass zwar einerseits ein Bewusstsein für die durch die Geschlechterordnung produzierten Ungleichheiten vorhanden ist, die Lehrenden aber andererseits kaum über Wissen aus der Geschlechterforschung verfügen. Mit der Frage der Genderwissensvermittlung beschäftigt sich Corinna Onnen. Ausgehend von der Debatte um Mono- und Koedukation thematisiert Onnen zunächst den sogenannten ‚heimlichen Lehrplan‘. Di\_er Autor\_in betont die Notwendigkeit, Gender-Kompetenzen in der Lehramtsausbildung zu vermitteln, sieht aber auch in gängigen Unterrichtsmethoden Potentiale für eine gendersensible Didaktik. Weniger die Vermittlung von Gender-Kompetenzen als vielmehr eine geschlechterreflektierende Haltung fordert Konrad Manz. Mit Hilfe von beispielhaften Beobachtungen aus dem Unterrichtsalltag verdeutlicht di\_er Autor\_in sein\_ihr Plädoyer für das Eingreifen von Lehrkräften in Konfliktsituationen. Sexistische, homo- oder

transphobe Bemerkungen dürfen nicht ignoriert, sondern sollten aufgegriffen und es sollten Schutzräume geschaffen werden. Hierzu sei eine Selbstreflexion der Lehrkräfte unerlässlich.

Der zweite und umfassendste Teil von *Teaching Gender?* ist in die unterschiedlichen Unterrichtsbereiche *Mathematik*, *Informatik*, *Naturwissenschaft und Technik* sowie *Sprachunterricht*, *Ästhetische Fächer* und *Gesellschaft lernen* unterteilt. In Bezug auf die MINT-Fächer fordert Sandra Augustin-Dittmann eine strukturelle Änderung in Schule und Hochschule und eine Vermittlung von Gender-Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Philipp Spitzer und Markus Prechtel gehen in ihrem Aufsatz davon aus, dass „Jungen in der frühen und mittleren Adoleszenz [...] ein ausgeprägteres exteriorisierendes Risikoverhalten und ein größeres Interesse an risikokonnotierten Umgebungen und Inhalten [zeigen] als gleichaltrige Mädchen“ (135) und stellen eine Orientierungshilfe für Situationsanalysen und Interventionen in Bezug auf einen risikanten Umgang mit chemischen Substanzen vor. Auch die in den Beiträgen von Vanessa Broschinski und Nadine Glade vorgestellten Unterrichtsentwürfe gehen von der Prämisse aus, Mädchen würden sich nicht oder nur unter bestimmten Bedingungen für die jeweiligen Fächer (Chemie und Geographie) interessieren. Renate Tobies und Janina Schneider fragen in ihrem Aufsatz, wie es zu einer solchen Zuordnung von Fächern zu einem Geschlecht kommt, und entwickeln ein Konzept für einen gendergerechten Mathematikunterricht. Während „gendergerecht“ sich hier auf ein Konzept für Mädchen und Jungen bezieht, gehen Heidemarie Amon und Ilse Wenzl noch einen weiteren Schritt zurück und fragen, wie es überhaupt zu einer Geschlechterfestlegung kommt. In ihrem Beitrag stellen sie ein Unterrichtskonzept vor, das die angeblich gesicherte Geschlechterdeterminierung infrage stellt.

Die Konstruiertheit von Geschlecht ist auch die Grundlage der drei Beiträge zum *Sprachunterricht*. In sein\_ihrem Aufsatz stellt Martina Mittag eine gendersensible Fremdsprachen- und Literaturdidaktik vor, die bestrebt ist, das Spektrum der Signifikationsmöglichkeiten zu erweitern. Auch Lotta König sieht Sprachunterricht als Chance, neue Perspektiven zu eröffnen und Reflexionsprozesse anzuregen. Hierbei spielt die Haltung der Schüler\_innen eine zentrale Rolle. Sonja Lewin schließlich konstatiert ein besonderes Potential der Fremdsprachlichkeit, die eine Öffnung für das Fremde ermögliche, die sich auch auf die eigene Lebenswelt übertragen ließe. In sein\_ihren bildpraktischen Überlegungen schlägt di\_er Autor\_in vor allem den Einsatz von irritierenden Bildern vor.

Die beiden Beiträge zu *ästhetischen Fächern* könnten unterschiedlicher kaum sein. Während Frauke Heß auf der Grundlage einer quantitativen Studie Möglichkeiten vorstellt, Jungen für das „Mädchenfach“ (313) Musik zu interessieren, wählt Sabrina Guse einen dekonstruktiven Ansatz. Si\_er zeigt, wie Judith Butlers Konzept der Performativität für einen gendersensiblen Unterricht im Fach Darstellendes Spiel eingesetzt werden kann, und führt in

sein ihre genderspezifischen Aufführungsanalysekriterien ein. Ziel dieser Ansätze ist die Förderung einer kritischen Reflexionsfähigkeit.

Unter dem Begriff *Gesellschaft lernen* finden sich fünf Beiträge, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Thema beschäftigen. Bernhard Ertl und Kathrin Helling möchten mit ihrem Aufsatz dazu beitragen, dass genderspezifisches Verhalten reflektiert und reduziert wird. Auf der Grundlage von empirischen Ergebnissen stellen die Autor\_innen ihr Konzept des Gender-Re-Skripting vor, das sowohl als Analyseinstrument als auch als didaktischer Ansatz dient. Wie Ertl und Helling geht auch Ursula Bertels in sein ihrem Beitrag von einer zweigeschlechtlichen Ordnung aus und plädiert ebenfalls für den Einsatz von monoedukativen Methoden. In ihr\_seinem Konzept zur Vermittlung sogenannter interkultureller Kompetenzen schlägt si\_er eine zeitliche Trennung der Schüler\_innen in Mädchen und Jungen vor, die sich Gedanken darüber machen sollen, was eine Frau/ein Mann ist, wie sie/er aussehen und was sie/er können muss. Darüber hinaus greift di\_er Autor\_in auf Vergleiche mit vermeintlich anderen „Kulturen/Ethnien“ aus Afrika zurück. Diese verändernde Perspektive findet sich auch im Beitrag von Christine Burmann und Martina Schradi wieder. Anders als bei Bertels finden sich in ihrem Aufsatz allerdings keine Rassifizierungen und Exotisierungen. Vielmehr geht es darum, in biographischen Comicroportagen „wahre Geschichten von LGBTI\*“ (445) zu erzählen. Über das Medium des Comics sollen Schüler\_innen (aber auch Erwachsene) die Möglichkeit bekommen, sich mit sogenannten LGBTI-Leben auseinanderzusetzen und so die eigenen Vorurteile zu hinterfragen. Die Autor\_innen verfolgen mit dem Projekt also ein dezidiert antidiskriminierendes Ziel. Dass mit der Fokussierung auf LGBTI als besondere, von anderen zu unterscheidende Lebensweisen einhergehende Othering wird von den Autor\_innen allerdings nicht reflektiert. Im Gegensatz dazu stellen Christine Aebi und Lilly Axster insbesondere ihren Reflexions- und Entscheidungsprozess z.B. in Bezug auf den Umgang mit Namen, Pronomen und Illustrationen vor, der die Entwicklung ihres Bilderbuches *DAS machen?* sowie der daran anlehenden Übungen für den Schulunterricht begleitete. Anders als in den anderen drei Beiträgen zum Thema *Gesellschaft lernen* gehen die Autor\_innen von Queerness als selbstverständlicher Realität aus und nutzen die Mechanismen der Sprache und die Potentiale von Bildern, um das Thema Sexualität und Identität im Unterricht auf eine anti-normative Art und Weise zu behandeln. Ute Zillig und Ute Neumann schließlich plädieren dafür, das Thema der Gewaltprävention nicht gesondert, sondern als notwendigen Bestandteil geschlechtersensibler Arbeit zu behandeln. Sie fordern Pädagog\_innen auf, „nach Wegen zu suchen, geschlechtsspezifische Gewalterfahrungen im Rahmen der jeweils bestehenden Möglichkeiten in die eigene pädagogische Arbeit fachübergreifend zu integrieren“ (426), und stellen hierzu einige Orientierungspunkte und einen beispielhaften Ablaufplan für ein dreitägiges Seminar vor.

Im dritten Teil von *Teaching Gender?* werden in drei Beiträgen *Konzepte zur Integration der Gender Studies in die Lehramtsausbildung* vorgestellt. Sandra Winheller präsentiert ein Konzept für Methodenwerkstätten, in denen sich die Teilnehmenden mit ihren eigenen Einstellungen, Handlungsweisen und strukturellen Bedingungen auseinandersetzen. So soll die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften erhöht werden. Helene Götschel übt in ihr seinem Beitrag scharfe Kritik an aktuellen pädagogischen und fachdidaktischen Publikationen, die einem binär-geschlechtlichen Denken verhaftet bleiben. Di er Autor in hingegen verfolgt in sein ihren Unterrichtseinheiten zu Queer Theory, Queer Nature und Konstruktionen von Geschlecht dekonstruktivistische, queere und postkoloniale Ansätze. Konkret werden zwei Seminar-konzepte zur transdisziplinären und erziehungswissenschaftlichen Gender-Forschung vorgestellt: eine Einführung in die Theorien der Geschlechterforschung sowie das Seminar „Biologisches Wissen im Geschlechterdiskurs“. Juliette Wedl, Veronika Mayer und Annette Bartsch stellen in ihrem Beitrag vor, welche Schritte zur Implementierung von Lehreinheiten aus den Gender Studies in die Lehramtsausbildung begangen werden können. Die Autor\_innen gehen insbesondere auf E-Learning-Lehreinheiten sowie das Konzept des interdisziplinären Ringseminars ein, das es erlaubt, auch mit wenigen Ressourcen ein Angebot für Lehramtsstudierende zu schaffen.

In einem vierten Teil mit dem Titel *Weiterführende Links und Materialien zu Gender & Schule* stellen Silke Gardlo und Elke Rühmeier die Website „Gender und Schule“ vor. Abschließend findet sich eine Sammlung von *Praxishilfen, Materialien und Plattformen zu Gender & Schule*, zusammengestellt von den Herausgeber\_innen und Birte Driesner.

Wie bereits einleitend beschrieben, gehen die beiden Sammelbände *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule* und *Teaching Gender?* einer ähnlichen Fragestellung nach. Die Herausgeber\_innen beider Bände suchen nach Antworten auf die Frage, wie mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Schule und in der Lehramtsausbildung wertschätzend und heteronormativitätskritisch umgegangen werden kann. Unterschiede zwischen den beiden Bänden finden sich lediglich in der Schwerpunktsetzung. Während der Fokus in *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule* auf dem Thema sexuelle Vielfalt liegt, konzentriert sich *Teaching Gender?* auf das Thema Gender. Die Herausgeber\_innen betonen diese unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzung und Begriffsverwendung in den jeweiligen Vorworten, die Autor\_innen der einzelnen Beiträge setzen sich aber sowohl mit dem Themenkomplex Sexualität / sexuelle Orientierung / sexuelle Identität als auch mit Gender und geschlechtlicher Identität auseinander und legen eigene Begriffsdefinitionen vor. Auch in der jeweiligen Konzeptualisierung unterscheiden sich die beiden Bände nur geringfügig. Zwar stehen in *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule* theoretische Auseinandersetzungen und die Fachdidaktiken im Vordergrund, während *Teaching Gender?* einen Schwerpunkt auf die konkrete Unterrichtsgestaltung legt. Doch

die Überschneidungen sind groß und so finden sich auch in *Teaching Gender?* Kapitel zu allgemeinen theoretischen Überlegungen und zur Lehramtsausbildung.

Die einzelnen Beiträge der beiden Bände unterscheiden sich dafür umso stärker. In vielen Aufsätzen findet sich trotz einleitender Worte zum Konzept des Doing Gender die von Helene Götschel kritisierte binär-geschlechtliche und heteronormative Perspektive wieder. So werden in Beiträgen beider Bände Zweigeschlechtlichkeit reproduziert, LGBTI-Lebensweisen verändert und vermeintlich fremde Kulturen rassifiziert. Gleichzeitig finden sich aber in beiden Bänden auch viele Beiträge, die für einen heteronormativitätskritischen Umgang mit den Themen Geschlecht und Sexualität plädieren. So zeigen beispielsweise Jutta Hartmann, Konrad Manz, Ammo Recla und Cai Schmitz-Weicht, dass es in der Lehramtsausbildung sowie in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit vor allem auf eine heteronormativitätskritische Haltung ankommt, die unterschiedliche Lebensweisen wertschätzend aufgreift und den Lehrenden und Lernenden Raum zur Reflexion bietet. U.a. Sarah Huch, Helene Götschel, Florian Cristobal Klenk, Lotta König, Sabrina Guse, Christine Aebi und Lilly Axster demonstrieren in ihren Beiträgen, dass in ihren jeweiligen Unterrichtsfächern und Fachdidaktiken heteronormative Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität dekonstruiert werden können. Darüber hinaus birgt auch eine Reihe der vorgeschlagenen Unterrichtseinheiten dekonstruktives, heteronormativitätskritisches Potential. Dieses wird von den Autor\_innen aber z.T. verkannt und die eigenen Konzepte werden aus einer heteronormativen und zweigeschlechtlichen Perspektive interpretiert.

Die inhaltliche Diversität der Beiträge spiegelt sich auch im Sprachhandeln der Autor\_innen wider. Einige Autor\_innen suchen nach kreativen Möglichkeiten, mit einer zweigeschlechtlich und androzentristisch geprägten Sprache umzugehen. Hier finden sich Sternchen\*- und gender\_gap-Schreibweisen und es ist allgemein von Kindern und Jugendlichen die Rede. In den meisten Beiträgen wird bei vergeschlechtlichten Begriffen aber das sogenannte Binnen-I, vereinzelt auch das generische Maskulinum verwendet und immer wieder selbstverständlich von Mädchen und Jungen gesprochen. Derartige sprachliche Entscheidungen überraschen, da sie einem zweigeschlechtlichen Denken verhaftet bleiben. Darüber hinaus wird die transweibliche Geschlechterforscherin Raewyn Connell leider in Beiträgen beider Bände missgendert und mit dem männlichen Pronomen bedacht.

Insgesamt leisten aber sowohl Sarah Huch und Martin Lücke als auch Annette Bartsch und Juliette Wedl mit ihren Sammelbänden einen wichtigen Beitrag zur Diskussion über den Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Allerdings scheint eine weitere Auseinandersetzung mit zentralen Begrifflichkeiten unerlässlich. Begriffe wie sexuelle Vielfalt, sexuelle Identität, geschlechtliche Vielfalt, Gender, sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität, vielfältige Lebensweisen etc.

geraten in den meisten der diskutierten Beiträge immer wieder durcheinander. Diese sprachliche und inhaltliche Diversität der Beiträge zeigt die Komplexität des Themas und die Notwendigkeit für weitere Forschung und Austausch auf diesem Gebiet.



## Verzeichnis der Autor\_innen

*Andersen, Christian, Mag. phil.*, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Fragen zu Diversität und Gender in der Elementarpädagogik.

*Casale, Rita, Dr. phil.*, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft / Theorie der Bildung an der Bergischen Universität Wuppertal. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Bildungsgeschichte, Feministische Theorie.

*Grenz, Frauke, M.A.*, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Geschlechterforschung, der Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Gender und Queer Studies, Bildungs-, Diskurs- und Subjekttheorien, Diskursanalyse.

*Hartmann, Jutta, Dr. phil.*, Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Kritische Bildungstheorie, Gender & Queer Studies, Pädagogik vielfältiger Lebensweisen, Diskursanalyse & Praxis(entwicklungs)forschung.

*Kleinau, Elke, Dr. phil.*, Professorin für Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Gender History an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Mädchen- und der Lehrerinnenbildung im 19. und frühen 20. Jahrhundert, Kindheiten nach dem II. Weltkrieg.

*Kleiner, Bettina, Dr. phil.*, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung; Schule und Adoleszenz; Subjektivation und Bildung; Rekonstruktive Sozialforschung, Diskursforschung.

*Klenk, Florian Cristobal*, 1. Staatsexamen (Lehramt an Gymnasien), wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Gender und Queer Studies, differenzreflexive Professionalität/ Professionalisierung, Inklusion, genderinformierte (MINT) Fachdidaktik.

*Luhmann, Susanne, Dipl. Päd. M.A. Ph.D.*, Associate Professor & Chair, Department of Women's and Gender Studies, University of Alberta (Canada). Research and Teaching Interests include German Cultural Memory; Feminist & Queer Studies; the Institutionalization of Academic Women's and Gender Studies.

*Messerschmidt, Astrid, Dr. phil.*, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität an der Bergischen Universität



Wuppertal. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Migrationsgesellschaftliche und geschlechterreflektierende Bildung, Rassismus- und Antisemitismuskritik, Kritische Bildungstheorie.

*Noack-Napoles, Juliane, Dr. phil.*, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Anthropologie. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Identitätsforschung, Lebenslauf- und Biografieforschung, pädagogische Anthropologie, qualitative Forschungsmethoden.

*Offen, Susanne, Dr. phil.*, Bildungswissenschaftlerin (Leuphana Universität Lüneburg, <http://www.leuphana.de/universitaet/personen/susanne-offen.html>) und der außerschulischen politischen Bildung sowie dem Politikunterricht als Studienrätin an einer berufsbildenden Schule verbunden. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: politische Bildung / civic education, Inklusion/Exklusionsrisiken, Didaktik der Sozialwissenschaften und des Sachunterrichts, Achsen sozialer Ungleichheit und reflexive Professionalisierung.

*Riegel, Christine, Dr. habil.*, Professorin für Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Migrations-, Queer/Gender- und Intersektionalitätsforschung sowie Auseinandersetzung mit Fragen von Bildung und Sozialer Arbeit in Ungleichheits- und Dominanzverhältnissen.

*Thon, Christine, Dr. phil.*, Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Geschlecht im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse, erziehungswissenschaftliche Subjektkonzeptionen, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden.

*Tschida, Susanne, Mag. phil.*, externe Dozentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Kritische Bildungstheorie, Politische Theorie (insbes. Radikale Demokratietheorie), Pädagogische Perspektiven auf Fragen von Gerechtigkeit.